Versuch einer Charakterologie des Grundschullehrers

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Würde eines Doktors
der Hohen Philosophischen Fakultät
der Martin Luther-Universität Halle-Wittenberg

vorgelegt von

Willi Friedrichs
aus Peckfitz (Kreis Gardelegen)

Halle (Saale) 1935

Eduard Klinz Buchdruck-Werkstätten Halle (Saale), Dölauer Straße 14

Versuch einer Charakterologie des Grundschullehrers

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Würde eines Doktors
der Hohen Philosophischen Fakultät
der Martin Luther-Universität Halle-Wittenberg

vorgelegt von

Willi Friedrichs
aus Peckfitz (Kreis Gardelegen)

Halle (Saale) 1935

Eduard Klinz Buchdruck-Werkstätten Halle (Saale), Dölauer Straße 14

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

Berichterstatter: Prof. Dr. Menzer
Mitberichterstatter: Prof. Dr. Stenzel
Tag der mündlichen Prüfung: 28. Februar 1934

Inhalt

Seite

1. Literatur zur Psychologie des Lehrers 1
   a) Die induktiv-analytische Methode 1
   b) Die deduktive Methode 5

2. Methodische Vorbemerkungen 10

3. Grundschule und Grundschulkind 12

4. Hinführung zu den vier typischen Verhaltensweisen des Grundschullehrers 19

5. Der naive Typ 24
   a) Allgemeine Wesensart 24
   b) Der naive Typ im Unterricht 24
   c) Der naive Grundschullehrer als Erzieher 29
   d) Fehlleistungen 31
   e) Die Aeußerungen des naiven Typs über sich selbst . . . 34
   f) Schwachbegabte und schwererziehbare Schüler unter dem Einfluß des naiven Grundverhaltens 36
   g) Der kindhafte Lehrer und die Elternschaft 40
   h) Gegenwart und naiver Typ des Grundschullehrers . . . 41
   i) Der kindische Typ 44
   k) Das Verhalten des echten naiven Typs zum Staat . . 47

6. Der autoritäre Typ 50
   a) Allgemeines 50
   b) Der autoritäre Grundschullehrer im Unterricht . . . 50
   c) Der autoritäre Lehrer als Erzieher 58
   d) Der autoritative Grundschullehrer und die Gegenwart . . 60
   e) Der unechte autoritäre Typ: Der Pedant 67

7. Der verstehende Typ 70
   a) Allgemeiner Grundzug 70
   b) Der verstehende Lehrer im Unterricht 71
   c) Der verstehende Lehrer als Erzieher 79
   d) Seine Sehnsucht nach vertiefter Bildung 92
   e) Sein Verhältnis zum Elternhaus 92
   f) Verstehender Typ und Stand 93
   g) Sein Verhältnis zur Politik 93
   h) Der „beliebte" Grundschullehrer und der Machttyp als unechte Typen des verstehenden Verhaltens 97

8. Der gegenständliche Typ 99
   a) Allgemeine Grundrichtung 99
   b) Die unterrichtliche Eigenart des gegenständlichen Grundschullehrers 100
   c) Seine erzieherischen Wirkungen 102
   d) Die Typen des Schwärmers und Fanatikers . . . 105
   e) Die Betätigung des gegenständlichen Grundschullehrers auf dem Gebiet seines Interesses 108
   f) Sein Verhältnis zu den Eltern 109
   g) Sein Verhältnis zu seinem Stande und zur Kultur . . . 110
   h) Der gegenständliche Grundschullehrer in seiner Auseinandersetzung mit der Gegenwart 116

9. Probleme zur Typologie des Grundschullehrers 120

10. Pädagogische Folgerungen 125

11. Literaturverzeichnis 129

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41544704_0089

1. Literatur zur Psychologie des Lehrers.

Besondere Untersuchungen über das Gebiet einer Charakterologie des Grundschullehrers liegen bisher nicht vor. Die Psychologie des Lehrers schlechthin aber hat bereits eine Reihe von Durchforschungen erfahren. Zwei Wege der Forschung sind in den vorangegangenen Arbeiten eingeschlagen worden: Der Weg der induktiv-analytischen Methode und — im Gegensatz hierzu — derjenige über die deduktiv-teleologische.

Ob die Ausdrücke „induktiv-analytisch" und „deduktiv-teleologisch" für die beiden bisher beschrittenen Wege zur Psychologie des Grundschullehrers in jeder Weise bezeichnend sind, soll dahingestellt bleiben. Sie sind gewählt worden, weil die Verfechter der beiden entgegengesetzten Forschungsmethoden selbst zur Kennzeichnung ihrer Arbeitsweise sich häufig dieser Benennungen bedienten, und in der Tat trifft wenigstens im Wesentlichen die Namengebung der Methode die Art, wie die einzelnen Forscher tatsächlich vorgegangen sind.

Wichtiger als die terminologische Frage ist die Tatsache, daß sich im großen und ganzen in der Erforschung der Lehrerpersönlichkeit ganz bewußt zwei Gruppen von Arbeiten gegenüber standen, die sich gegenseitig schon bloß ihrer verschiedenartigen Methoden wegen bekämpften und deren Verfasser einer dem anderen von vornherein den Mißerfolg aller seiner Arbeiten prophezeiten bloß deswegen, weil er einen anderen Weg der Untersuchungen gehen wollte als er selbst. Im Rahmen vorliegender Untersuchungen nun kommt es nicht darauf an, einen Methodenstreit zu verfolgen, sondern die tatsächlichen Ergebnisse darzustellen, die auf den beiden Wegen erzielt worden sind. Deshalb sollen in aller Kürze von jeder Gruppe der Arbeiten einige charakteristische Vertreter geschildert werden.

a) Die induktiv-analytische Methode.

Ziel dieser Methode ist die Auffindung einer größtmöglichsten Zahl von sogenannten Elementarfunktionen, die zur Ausübung des Lehrerberufes notwendig sind. Daraus soll durch sinnvolle Zusammenfügung das Bild des geeigneten Lehrers gewonnen werden. Eignung oder Nichteignung von Berufsangehörigen oder Berufsanwärtern soll nach diesem Bild entschieden werden.

Charakteristisch für eine solche Art des Vorgehens sind die Untersuchungen Else Voigtländers, die deshalb auch des öfteren als Beispiel für eine induktiv-analytische Methode von anderen Forschern zitiert werden, so von Franziska Baumgarten (die Berufseignungsprüfungen, Verlag Oldenbourg, Berlin 1926). Alfred Rach (Die Arbeit des Lehrers, Pädg. Magazin, Heft 1073, 1926

und Kerschensteiner (Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, Leipzig, Teubner).

Else Voigtländer beginnt in ihrem Aufsatz „Zur Psychologie der Erzieherpersönlichkeit" (Zeitschr. für padg. Psychologie, Leipzig 1918, S. 385—400) mit einer Analyse des Lehrer- und Erzieherberufes. Sie stellt die Frage „nach den zum Erziehen notwendigen Eigenschaften" (S. 186) allen ihren Untersuchungen voran. So versucht sie eine Analyse des Erzieherberufes nach den Aufgaben, die in ihm eingeschlossen sind. Aus den einzelnen Forderungen, die durch den Beruf gestellt werden, leitet sie dann die betreffenden Eigenschaften ab, die ein Erzieher haben muß, um mit Erfolg jenen Aufgaben nachstreben zu können. Die Verfasserin weist darauf hin, daß es ihr bei der Aufstellung der Forderungen an den Erzieher nicht um moralische Eigenschaften geht, sondern daß es sich vielmehr handelt um „die natürlichen Eigenschaften, Neigungen und geistigen Veranlagungen, die einen Menschen zum Erzieher befähigen und deren Mangel so wenig einen Tadel in sich schließt, wie es etwa mangelnde Begabung für Musik ist" (S. 386). Sie definiert: Erziehung ist „Hinleitung des Zöglings zu einem irgendwie bestimmten Ziel" (S. 386). Diese Erziehung ist nicht an die Beziehung von Mensch zu Mensch gebunden. (Tiererziehung!) Die erzieherische Tätigkeit beruht auf einem bestimmten Verhältnis zwischen einzelnen Lebewesen. Aus dieser Tatsache ergibt sich für E. V. als erste Grundeigenschaft für jeden Erzieher, also auch für jeden Lehrer, die Neigung, „mit Lebewesen, bzw. mit Menschen, überhaupt in Beziehung zu treten". Diese Neigung ist zwar in jedem Menschen vorhanden, muß aber beim Erzieher „in besonderer Ausprägung und Art vorhanden sein". Die Liebe zum Menschen führt E. V. deshalb an erster Stelle als eine Eigenschaft der Erzieherpersönlichkeit an. Mit der Liebe zu den Menschen muß sich verbinden die „Freude, auf sie einzuwirken, sie zu beeinflussen". Zur Beeinflussung anderer gehört ein Gefühl der Ueberlegenheit, eine Neigung, über andere zu dominieren. Eine bestimmte Herrschsucht ist somit für den Erzieher notwendig. Sie soll aber herabgemindert und eingeschränkt werden durch Milde und Verständnis dem Zögling gegenüber. Der Pädagoge muß nicht nur ein verstehendes Verhalten dem Zögling gegenüber einnehmen, sondern er soll darüber hinaus zur Bejahung des Gegebenen, des Lebens schlechthin neigen. Bei der Verwirklichung seiner pädagogischen Neigungen kommt es dem Erzieher sehr zustatten, wenn er eine Mischung von Wirklichkeitsmensch und Idealist ist. Der reine Wirklichkeitsmensch stellt keine Forderungen, der einseitige Idealist weiß sich und seine Ideale in der Praxis des Lebens nicht durchzusetzen.

Bisher sind die Neigungen und Triebfedern der Erzieherpersönlichkeit, wie sie E. Voigtländer schildert, wiedergegeben worden. Sie stellt an den Erzieher weiterhin Forderungen, die sein Willensleben betreffen. Sie verlangt als „formale Willenseigenschaften" von ihm Festigkeit und Energie und scheidet dabei sachliche und persönliche Energie. Der Erzieher soll persönliche Energie ha-

ben. Das bedeutet für E. V., er darf sich nicht von einem fremden Willen beeinflussen lassen. Der weiche Mensch taugt schwer zum Erzieher.

Endlich stellt die Verfasserin die geistig-intellektuellen Forderungen an den Erzieher zusammen: Der Lehrer ist kein Wissenschaftler. Die Wissenschaft, seine Kenntnisse sind ihm Voraussetzungen und Mittel seiner erzieherischen Tätigkeit; sie bilden für ihn nicht das letzte Ziel. Er soll unterrichten, das heißt, anderen mitteilen. Deshalb ist für ihn die Fähigkeit zur Mitteilung, die im Triebhaften verankert ist, unerläßlich für seine unterrichtlichen Erfolge. Sein Mitteilungsbedürfnis, seine Ausdrucksbereitschaft und -fähigkeit dürfen sich aber nicht in Selbgefälligkeit verlieren, wohin ihn leicht die Bewunderung der kindlichen Zuschauer führen kann.

Da der Erzieher nach Ansicht E. V.'s nicht selbst forschen und nach Gelehrsamkeit streben kann, besteht die Gefahr der geistigen Enge für ihn. Er muß sich vor sich selbst und auch vor den Kindern auf den Standpunkt des Nichtwissenden stellen können, um sich geistig zu entwickeln und um den Kindern durch diese Art des Verhaltens Anstoß zu Fragen und zum Nachdenken zu geben. Somit ergibt sich als eine eigentümliche geistige Eigenschaft des guten Erziehers: seine Zwischenstellung zwischen Ehrlichkeit und Verschlagenheit in seinem Verhalten zu anderen. E. V. verlangt zu diesem eigenartigen Wesenszug hinzu die Fähigkeit, Zuneigung und Abneigung verbergen zu können und gelegentlich Gefühle vorzutäuschen, die ihn in Wahrheit nicht bewegen. So besteht also eine gewisse Verwandtschaft zwischen Erzieher und Diplomaten, wie E. V. meint.

Der Erzieher muß ferner über die Fähigkeit psychologischen Verstehens verfügen. Er soll aber kein theoretischer Psychologe sein. Mit dem wissenschaftlichen Seelenkundler soll er auch nur die Feinfühligkeit in der Auffassung seelischer Zustände und Vorgänge gemein haben. Der Pädagoge braucht vor allen Dingen Begabung zur praktischen Menschenkenntnis, er muß Intuition besitzen, muß schnell, zur rechten Zeit und mit sicherem pädagogischen Takt seine erzieherischen Maßnahmen treffen können.

Soweit E. Voigtländer! Kleinere Arbeiten v. E. Hylla, Fr. Schneider, Jul. Wagner, des russ. Pädg. Rubinstein können in diesem Rahmen nicht näher besprochen werden. Sie decken sich im Wesentlichen der Methode nach mit den Untersuchungen E. Voigtländers. Ihre Abhandlungen sind im Literaturverzeichnis angeführt. Sie alle versuchen, durch Erhebungen verschiedenster Art, durch Schülerbefragung, Lehrerbefragung, Tests, Fragebogen, direkte und indirekte Selbstbeurteilung der Lehrer ein Bild der Erzieher und Lehrerpersönlichkeit zu gewinnen.

In letzter Zeit haben noch in ähnlicher Weise O. Döring (Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers, Quelle und Meyer, 1925, derselbe: Psychologie des Lehrers, in E. Saupes: Einführung in die neuere Psychologie, Zickfeldt, Osterwieck 1925) und M. Keilhacker (Die Frage der Lehrerpersönlichkeit vom Schü-

ler aus gesehen, Zeitschr. f. pädg. Psycholg., Leipzig 1931, S. 43 ff.). Dabei ist an den Untersuchungen Dörings bemerkenswert, daß er trotz seines mehr induktiven Vorgehens, trotz seiner mannigfachen Erhebungen und seines ausreichenden Materials die Spranger'schen Typen für seine Typologie anwendet, also einen religiös, ästhetisch, sozial, theoretisch, ökonomisch und politisch eingestellten Lehrertyp unterscheidet. Der an sich naheliegende Versuch, aus dem gesammelten seelischen Tatsachenmaterial selbst, einfach aus den Sachverhalten heraus eine Typologie zu finden, wird nicht unternommen.

Eine Würdigung und Kritik der einzelnen bisher genannten Arbeiten, die mehr oder weniger den induktiv-analytischen Weg der Forschung einschlagen, würde nicht mehr in das Interessengebiet dieser Arbeit gehören. Es müßte bei einer gründlichen kritischen Auseinandersetzung mit ihnen immer erst unterschieden werden zwischen der Kritik der angewandten Methoden an sich und einer solchen an der Vorsicht, Geschicklichkeit und Umsicht in ihrer Anwendung durch die einzelnen Forscher, die sich ihrer bedienen. Ferner wäre bei einer sachlichen Beurteilung der Arbeiten und der Methoden dieser Gruppe zu berücksichtigen, wie weit beispielsweise die Fragebogen oder die Tests für die Erforschung eines bestimmten Gebietes sinnvoll angewandt werden können, oder inwiefern sie einem bestimmten Gegenstand der Forschung nicht mehr gerecht und angemessen sind. Das Problem der Selbstbeurteilung müßte berücksichtigt werden, die mannigfaltigen Schwierigkeiten in der Anwendung und Nutzbarmachung der Kinderbefragung müßten untersucht werden, wenn man ein sachliches, nicht oberflächliches Urteil über die Leistungen der verschiedenen Forscher fällen wollte. Hier kann nur eine ganz allgemeine Würdigung und Kritik der Gruppe der bisher geschilderten Arbeiten versucht werden.

Ein unzweifelhaftes Verdienst der induktiv-analytisch vorschreitenden Forschungen auf dem Gebiet der Psychologie des Lehrers ist die Tatsache, daß sie immer wieder die Notwendigkeit gründlichen und ausreichenden Beobachtungsmaterials aufweisen. Es herrscht die Tendenz vor, nichts bloß spekulierend zu behaupten, was nicht exakt aus dem zugrundeliegenden Tatsachenbefund abzuleiten wäre. Allerdings besteht infolge der angewandten Erhebungen aller Art die Gefahr, den Lehrer nicht in seiner lebenswahren und lebensechten Ganzheit sondern in einer Art Abkapselung von der Wirklichkeit zu sehen. Die Vertreter der deduktiv-teleologischen Methoden werfen deshalb nicht selten den oben genannten Arbeiten Starrheit und Schematismus wie auch ein Steckenbleiben im bloß Empirischen vor. Es ist jedoch sehr die Frage, ob die Verfasser überhaupt als letztes Ziel eine einwandfreie, psychologisch richtige und lebensnahe Schilderung einer Erzieherpersönlichkeit wollen. Meistens bildet die Hauptabsicht jener Untersuchungen die Auffindung von Eigenschaften des Erziehers, die für eine erfolgreiche Betätigung in seinem Beruf vorausgesetzt werden müssen. Praktische Brauchbarkeit bei der Berufsberatung, bei Entscheidungen über Berufseignung ist das Hauptziel in den Arbeiten dieser Gruppe. Von einigen Verfassern wird

das auch ausdrücklich festgestellt. Und wenn man annimmt, eine derartige Untersuchung bediene sich psychologisch sinnvoll aufgebauter Fragebogen, vorsichtig gehandhabter Umfragen an die Kinder, guter Anleitungen zur Selbstbeurteilung der Lehrer usw., und wenn man ferner annimmt, der Forschende selbst besitze psychologisches Feingefühl, Vorsicht und Gründlichkeit in ausreichendem Maße, warum sollte nicht durchaus Brauchbares für die Berufsberatung geleistet werden können, warum sollten die Ergebnisse nicht auch für die praktische Pädagogik nutzbar gemacht werden können? Die gegenseitige Ablehnung der beiden Forschungsmethoden hat, wie es scheint, nicht selten zu einer Geringschätzung der fremden Leistung geführt. Ueberhaupt dürfte im Streit der Meinungen die Frage der Methode eine allzugroße Rolle gespielt haben. Man hätte nicht ablehnen sondern abgrenzen sollen, abgrenzen nach Ziel und Zweck der Untersuchung, nach dem Gebiet, nach der Methode und der Darstellung der Ergebnisse! In dem Zusammenhang unserer Betrachtungen will deshalb die Kritik an den induktiv vorschreitenden Untersuchungen nur als eine Abgrenzung gegen die nachfolgende eigene Forschungsweise verstanden werden.

b) Die deduktive Methode.

Gänzlich entgegengesetzt zur induktiven geht eine andere Methode vor: die deduktiv-teleologische. Auf dem Gebiet der Psychologie des Lehrers hat Eduard Spranger den ersten Anstoß zu dieser Art der Forschung gegeben. Seine „Gedanken über Lehrerbildung" (Leipzig 1920) enthalten ein ungefähres Bild eines Lehrers. Spranger versucht, auf Grund einer Wesensbestimmung des Lehrers das Bild einer Lehrerpersönlichkeit zu zeichnen. Der Lehrer ist ihm in erster Linie Bildner. Er grenzt ihn ab gegen den Wissenschaftler. Für diesen ist die Wissenschaft Selbstzweck, für jenen nur Mittel zur „Bildnertätigkeit". Zur Wissenschaft kommt bei der Tätigkeit des Lehrers das „Formelement" hinzu. Bilden und Formen soll der Lehrer in Hinsicht auf die objektiven Werte, wie sie sich in der allgemeinen Kultur aufweisen lassen. Sprangers Betrachtungsweise also darf einerseits als deduktiv bezeichnet werden, da sie von einem allgemeinen Begriff, dem des Bildners ausgeht; andererseits geht sie teleologisch vor, indem sie Aufgaben und Wesen des Lehrers von den Werten aus zu bestimmen sucht. Ganz kurz nur sei das Bild, welches Spranger von dem Lehrer entwirft, wiedergegeben. Jemand, der auf Kulturwerte hin erziehen soll, mit Sprangers Worten „als Bildner tätig sein soll", muß notwendig selbst Kulturträger sein. Als solcher müssen in ihm die objektiven Werte im höchsten Maße lebendig sein. Als Bildner muß der Lehrer die Fähigkeit besitzen, aus dem Bereich der Wissenschaft das auszuwählen, was in Hinsicht auf den Zögling Bildungswert besitzt. Hierzu wiederum ist nötig, daß der Lehrer selbst ein gebildeter und geformter Mensch ist. Zu einem wirklich gebildeten Menschen wird er dadurch, daß er von jedem Bildungszweig einmal zutiefst ergriffen werden muß. Der Besitz von Bildungsgut allein genügt nicht, es muß ein bestimmtes

Formelement hinzukommen. Eine gewisse technisch-künstlerische Ausbildung ist deshalb für den Lehrer unumgänglich nötig. Der Antrieb zum formvollendeten Weitergeben der Werte erfordert einen ausgeprägten Gemeinschaftsgeist. Um eine möglichste Ordnung und Geschlossenheit im Bilde des Lehrers zu erreichen, fordert Spranger die Wahl eines „Bildungszentrums", von welchem aus dann die übrigen Zweige der Bildung erarbeitet werden sollen.

Als letzte Hauptforderungen stellt Spranger auf:
die Liebe zu den geistigen Werten,
die Liebe zu den Trägern werdenden geistigen Lebens.

Soweit Spranger! — Daß er die Absicht hatte, mit diesen Ausführungen ein geschlossenes Bild des Lehrers zu zeichnen, geht nicht aus seinem Aufsatz hervor, ist auch schwerlich anzunehmen, da es sich darin im wesentlichen um die kommende Lehrerbildung ganz allgemein handelt. Wenn hier die Grundzüge einer Wesensstruktur des Lehrers dargestellt wurden, so scheint das keinen Selbstzweck zu haben. Es liegt nahe, daß Spranger hier ganz programmatisch die kommende Lehrerbildung umreißen wollte und als Mittel sich dieses Wesensbildes eines Lehrers in seinen grundlegensten Zügen bedient hat.

Die Lehrer- und Erzieherpersönlichkeit im eigentlichen Sinne haben vor allem Georg Kerschensteiner und Alfred Rach in ähnlichem methodischen Vorgehen zum Gegenstande ihrer Untersuchungen erhoben. (Kerschensteiner: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. Leipzig 1926, Teubner. Alfred Rach: Die Arbeit des Lehrers. Pädg. Magazin 1073, 1926). Kerschensteiner versucht, aus den Kulturgebieten die Grundmotive zu erschließen, die für den in ihnen Tätigen und Wirkenden erforderlich sind. Sein erstes Ziel ist die Auffindung eines „Grundprinzips allen pädagogischen Tuns". Alles pädagogische Handeln geht nach Kerschensteiner von Wertvorstellungen aus. Die Werte können entweder an Menschen oder an sachlichen Gütern verwirklicht werden. Typisch für den Lehrer ist seine Richtung auf das Persönliche. Auch Kerschensteiner fordert vom Lehrer ein ausgeprägtes Wertbewußtsein. Er soll eine einheitliche Wertstruktur besitzen. Seinen Wertbesitz gibt der Pädagoge weiter an andere. Motive dieses pädagogischen Tuns sind nach Kerschensteiner die „lustbetonten Vorstellungen" vom Erfolg desselben. Die eigentümliche Richtung des Lehrers auf andere ist tief in seinem Wesen als „natürliche Neigung zum Menschen" verwurzelt. Die Seele des Erziehers gehört somit dem sozialen Typus an. Nicht jeder sozial gerichtete Mensch ist eine Erziehernatur, jeder echte Erzieher aber gehört dem sozialen Typ an. Der soziale Grundtyp muß also näher bestimmt werden. Kerschensteiner fügt als für den Lehrer kennzeichnend hinzu: Pädagogische Liebe, unmittelbares schöpferisches Wirken an der Seele des anderen, Einfühlung auf Grund der Wahl- und Wertverwandtschaft, Neigung zum unmündigen Menschen. So kommt Kerschensteiner auf diesem deduktiven Wege zu folgender Definition des Erziehers: „Der Erzieher ist eine Lebensform des sozialen Grundtypus, die aus reiner

Neigung zum werdenden, unmündigen Menschen als einem eigenartigen zukünftigen Träger zeitloser Werte, dessen seelische Gestaltung nach Maßgabe seiner besonderen Bildsamkeit in dauernder Bestimmtheit zu beeinflussen imstande ist und in der Betätigung dieser Neigung ihre höchste Befriedigung findet" (S. 40). Im Anschluß an diese allgemeine Definition fordert er 1. reine Neigung zum werdenden Menschen. Diese resultiert aus der „Gleichgestimmtheit mit der kindlichen Unreflektiertheit" (S. 47). — 2. verlangt er Befähigung zum Erfolge. Um den Erfolg sicherzustellen muß der Lehrer konkretes Denken, Einfühlungsfähigkeit, Feinfühligkeit, pädagogischen Takt und eigene Sittlichkeit besitzen. — Die Hinwendung zum werdenden Menschen erfordert 3. eine irrationale intuitive Begabung. Um der Eigenart des werdenden Menschen gerecht zu werden, ist die Fähigkeit des Verstehens und Beobachtens, unter Umständen eine bestimmte experimentelle Geschicklichkeit notwendig. Alles das soll in den Dienst einer richtigen Persönlichkeitsdiagnose gestellt werden. — 4. Zur bestimmenden Beeinflussung des Zöglings ist ein starker Machttrieb, das Streben nach der Festigkeit des eigenen Charakters unerläßlich. Dieses Ziel sollen ferner ausgeprägte Urteilskraft, Feinfühligkeit und „Aufwühlbarkeit des Gemütsgrundes" erreichen helfen. Kerschensteiner fährt nun fort, das Grundbild des Erziehers weiterhin zu differenzieren, indem er ihn in seinen mannigfachen Auseinandersetzungen und seiner Tätigkeit innerhalb der Gebiete seiner erzieherischen Arbeit verfolgt und aus den Werten des jeweils angestrebten Bildungsgutes die entsprechenden Eigenschaften ableitet, die der Erzieher besitzen muß, um mit Erfolg an der Vermittelung solcher Werte an den Zögling wirken zu können.

Auf Kerschensteiner wiederum greift Alfred Rach zurück. Auch er geht aus von einem allgemeinen Begriff, von dem des Bildungsprozesses. Er versucht eine genaue Beschreibung und Analyse der Berufsaufgaben und strebt eine noch mehr ins einzelne gehende Beschreibung des Bildungsprozesses an, wie er sich im Kinde vollzieht. Er bringt in seiner Arbeit eine Fülle von Forderungen an den Lehrer. Er gliedert die Aufgaben des Lehrers in solche allgemeiner Art, in Aufgaben für die unterrichtliche Tätigkeit und in besondere Aufgaben. Es würde dem Rahmen dieser Arbeit nicht entsprechen, wenn die weiteren Einzeluntersuchungen und Ergebnisse Kerschensteiners und Rachs dargestellt würden. Die Eigenart der deduktiv-teleologischen Methode zur Erforschung der Erzieherpersönlichkeit, um die es sich in unserem Zusammenhang handelt, dürfte hinreichend veranschaulicht worden sein.

Wenn wir jetzt in eine Kritik des Dargestellten eintreten, so kann das, analog der Auseinandersetzung mit der induktiven Forschungsweise, nur im Sinne einer Kritik an der Methode als solcher geschehen, nicht in Bezug auf die tatsächlichen Einzelleistungen und Ergebnisse gemeint sein. Charakteristisch für alle Untersuchungen dieser Art ist folgendes: Den gemeinsamen Ausgangspunkt bilden die Werte, die letzten Ziele, auf welche sich die Tätigkeit des Lehrers richtet, und zu welchen das Kind, der werdende Mensch,

erzogen werden soll. Von diesen ethischen Gebilden aus wird der Lehrer betrachtet und seine Persönlichkeit beschrieben, immer in seiner Relation zu eben diesen von ihm zu erstrebenden Werten. Da nun aber jeder Wert ein Ideal, ein letztes Ziel angibt, formt sich aus dieser Betrachtungsart heraus immer ein Idealleherer. Er vereint in sich Begabungen und Eigenschaften von so großer Fülle und Ausgeprägtheit, wie sie in einem menschlichen Ich unmöglich vorhanden sein können. Er besitzt die Fähigkeiten der Hingabe und des Verstehens in derselben idealen Ausprägung wie die unbedingte Festigkeit des Charakters. In ihm besteht gleichzeitig ein ideales Verhältnis zum Kinde wie auch zu den letzten Zielen seines pädagogischen Tuns. — Ein Mensch in seiner Beschränktheit und individuellen Abgegrenztheit kann unmöglich eine solche Fülle von höchsten Eigenschaften in sich aufnehmen. Nur für ein irgendwie übermenschliches Wesen dürfte eine solche seelische Weite und Höhe zutreffen. Und nur vom Standpunkt des Seinsollenden aus gesehen, wirkt ein Bild der Erzieher- und Lehrerpersönlichkeit, wie es Kerschensteiner und Rach zeichnen, überzeugend. So nimmt es nicht wunder, wenn von seiten der Verfasser, die einer induktiven Methode huldigen, behauptet wird, die Ergebnisse auf Grund eines deduktiven Vorgehens hätten mit der Wirklichkeit wenig gemein, sie hingen gewissermaßen in der Luft, weil sie nicht auf tatsächlichen Beobachtungen fußten. Nun muß allerdings für die deduktiv fundierten Untersuchungen ins Feld geführt werden, daß ja ihr Hauptaugenmerk nicht auf die Lebensnähe und Wirklichkeitstreue des Erzieherbildes gerichtet ist, sondern daß eine gewisse Ganzheit und Geschlossenheit im Persönlichkeitsbilde des Lehrers und ein hoher richtunggebender ethischer und pädagogischer Wert der Darstellung in erster Linie angestrebt wird. Diese Ziele sind zum großen Teil erreicht worden. Vertieft man sich in die Kerschensteiner'schen Auffassungen und Darstellungen der Erzieherpersönlichkeit, so wird man immer wieder ein edles Berufsethos feststellen müssen. Seine hohe Auffassung vom Wesen des Erziehers wie auch seine pädagogischen Forderungen haben unzweifelhaft einen großen erzieherischen Wert.

Entscheidend für ein gerechtes Abwägen des Verdienstes der beiden Gruppen von Arbeiten zur Erforschung der Psychologie des Lehrers und Erziehers ist also der Gedanke an den Schwerpunkt des Interesses, an den letzten Sinn der einen oder der anderen Untersuchung. An dem Erfolg für den verschiedenen Endzweck muß in der Hauptsache der Wert jeder Arbeit innerhalb der beiden Forschungswege gemessen werden.

Nicht alle Arbeiten über das Gebiet der Erzieher- und Lehrerpsychologie lassen sich in diese beiden Gruppen einfügen. Da sind vor allen Dingen zu nennen die Bemühungen Alons Fischers und Rudolf Lochners, die auf anderen Wegen zu Ergebnissen für die Psychologie des Lehrers gelangen. A. Fischer richtet sein Hauptaugenmerk auf die soziologischen Verknüpftheiten, in denen der Erzieher und Lehrer sich in seiner Tätigkeit bewegt (Alons Fischer: Erziehung als Beruf, Ztschr. f. pädg. Psycholg. 1921, S. 149 ff.). Er sieht

viele geschichtliche Momente auf das Tun und Verhalten des Lehrers einwirken und versteht und beschreibt die Struktur des Erziehers aus eben diesen seinen mannigfachen soziologischen und geschichtlichen Beziehungen und Bedingtheiten heraus. Ganz ähnlich verfährt R. Lochner in seiner Abhandlung „Deskriptive Pädagogik". (Schriften der deutschen Wissenschaftlichen Gesellschaft in Reichenberg, Heft 4, Reichenberg 1927.) Beide Arbeiten geben trotz ihres verhältnismäßig geringen Umfanges eine reiche Fülle von Anregungen für eine möglichst allseitige Betrachtung der Lehrer- und Erzieherpersönlichkeit, indem sie auf die vielfachen Ebenen hinweisen, von denen aus der Erzieher beobachtet und geschildert werden muß.

Endlich wären noch die Untersuchungen zu erwähnen, deren Hauptinteresse in dem Aufspüren der Beziehungen des Trieblebens des Erziehers und seiner pädagogischen Neigungen und Betätigungen liegt. Neben Franziska Baumgarten (Die Berufseignungsprüfungen, Verlag Oldenbourg, Bln. 1928.) haben sich verschiedene Freudianer mit diesem Problem beschäftigt. (Siehe hierzu: Pfister, Maeder, Schneider usw. in „Psychoanalyse und Pädagogik", Berner Seminarblätter Nr. 10—17, 1917.) Frz. Baumgarten kommt zu dem Ergebnis, daß etwa die Hälfte der Erziehereigenschaften und -befähigungen ersetzt wird und ersetzt werden kann durch Kompensation unbewußter, triebhafter Regungen. Eine Kritik dieser Arbeiten müßte das Problem der Psychoanalyse und die Frage nach ihrer pädagogischen Bedeutung in Angriff nehmen. Dazu liegt eine solche Fragestellung allzuweit ab von der Charakterologie des Grundschullehrers, der ja die folgenden Untersuchungen dienen sollen.

Damit wäre das bereits vorhandene Schrifttum über den Erzieher in großen Zügen besprochen. Welche Stellung nehmen nun die folgenden eigenen Untersuchungen unter den voraufgegangenen ein? Wie lassen sie sich gegen jene abgrenzen? Da wäre zunächst der Unterschied in der Methode zu nennen. Für die Untersuchungen wurde nicht von vornherein eine einzige Methode als die allein richtige auserwählt und ausschließlich angewandt. Die Ergebnisse der Arbeit sind weder auf einseitig induktivem noch deduktivem Wege gewonnen, noch waren soziologische Gesichtspunkte allein für die Art der Betrachtungen ausschlaggebend: Der einzuschlagende Forschungsweg ist nie durch methodische Ueberlegungen vorweg festgelegt worden, sondern die Methode ist von der Sache aus bestimmt worden; das heißt in unserem Falle, die zu untersuchenden seelischen Sachverhalte in der Persönlichkeit des Grundschullehrers haben die jeweils einzuschlagende Methode von sich aus bestimmt. Es sind also mehrere Wege der Beobachtung und Betrachtung beschritten worden. Die Untersuchungen haben sich dort der induktiv-analytischen Methode bedient, wo eine solche Notwendigkeit von der Sache aus vorlag; sie sind deduktiv-teleologisch vorgegangen, wo diese Forschungsart, wiederum von der Sache aus gesehen, die besten und meisten Erfolgsmöglichkeiten versprach. Wollte man die in folgenden Untersuchungen angewandte Methode benennen, so könnte man am besten von einer charakterologischen Arbeitsweise sprechen. Aufgabe der Charakterologie, mithin

auch die einer charakterologischen Untersuchung ist, gänzlich unvoreingenommen und auf jedem nur möglichen Wege, das Gefüge einer Persönlichkeit zu durchforschen und darzustellen. Jede Wertung liegt ihr zunächst fern; es gilt, seelische Eigenarten schlechthin zu beobachten und zu verstehen. Mit so wenigen Worten läßt sich selbst verständlich nicht das ganze Wesen der Charakterologie ausdrücken. Hier soll ja auch keine Definition der Charakterkunde und der charakterologischen Arbeitsweise versucht werden, aber für eine Abgrenzung von den oben genannten Untersuchungen dürfte diese knappe Umschreibung genügen.

Im Wesen einer charakterologischen Betrachtung der Grundschullehrerpersönlichkeit liegt es auch begründet, wenn sie nicht von vornherein sich für die Schilderung eines einzigen Grundschullehrers entscheidet, wenr sie andererseits ebensowenig auf eine Typologie abzielt, oder wenn sie sicht nicht von Anfang an auf die Aufzeichnung eines Idealsbildes einstellt. Die Gewinnung von charakterologischen Tatbeständen unmittelbar aus der Beobachtung des Gegenstandes ist der Sinn der charakterologischen Arbeitsweise. Ihr Endzweck ist die Schilderung eines möglichst lebenswahren Charakterbildes der zu untersuchenden Persönlichkeit.

Nach dieser zum großen Teil bloß negativen Bestimmung der Methode sollen nunmehr in den folgenden Ausführungen die einzelnen Wege der Untersuchung auch positiv umrissen werden. Es wird das allerdings in möglichster Kürze geschehen, da auch die beste Rechtfertigung der eingeschlagenen Wege und Arbeitsmethoden niemals ausschlaggebend Richtigkeit und Wert der Untersuchungsergebnisse erhärten kann.

2. Methodische Vorbemerkungen.

Das Ziel dieser Arbeit ist weder, den Grundschullehrer im Idealbild zu zeichnen, noch, eine möglichst genaue und große Zahl von Berufseigenschaften aufzusuchen, die für eine Eignung zum Lehrer im allgemeinen und zum Grundschullehrer im besonderen notwendig oder erwünscht sind. Hier soll der Lehrer, wie er wirklich ist, in seiner ganzen personalen Tatsächlichkeit, die in den mannigfachsten Beziehungen zu den einzelnen Gebieten des Lebens in Erscheinung tritt, geschildert werden.

Für die Charakterologie des Grundschullehrers genügt es nun nicht, nur die Relation zu seinem Beruf im engsten Sinne aufzudecken und daraus die Persönlichkeit des Lehrers abzuleiten, die dieser Beruf erfordert. Jedes menschliche Einzelwesen, ganz besonders aber der Lehrer, ist vielmehr verwickelt in ein Netz von Beziehungen zu den Gebieten der Kultur und des Lebens überhaupt. Er greift als Lehrer, Erzieher und Mensch formend und gestaltend in sie ein, wird aber auch wiederum von ihnen beeindruckt und in seinem Wesen bestimmt. — Er, der Grundschullehrer, lebt ferner in einer ganz bestimmten geschichtlichen Zeit. Er muß sich mit dem geschichtlich Gegebenen auseinandersetzen; ob bejahend oder verneinend, ob das Gegebene aufnehmend oder bekämpfend, das liegt — wie sich im folgenden

zeigen wird — bei der Einzelpersönlichkeit des Grundschullehrers selbst; immer aber lebt er unter den Einwirkungen einer bestimmten Zeitepoche.

Wichtig ist für die Betrachtung des Grundschullehrers auch die soziologische Struktur seiner Umgebung, auf die sich seine Wirksamkeit bezieht. In dieser Hinsicht findet der Stadtlehrer im Vergleich zum Dorflehrer völlig andere Gegebenheiten vor. Damit ist eine neue Fülle von Bedingtheiten für das gesamte Verhalten und die Entwicklung des Grundschullehrers zu einer bestimmten Persönlichkeit gegeben.

Welche geschichtlich gewordenen und von einander abhängigen Gebiete sind es nun im Einzelnen, die notwendig zur Grundlage verschiedenster Relationen werden? — Welche Wege der Forschung und Beobachtung sind innerhalb eben dieser Gebiete möglich? Das sind vor allem die Fragen, die nunmehr wenigstens in aller Kürze beantwortet werden müssen.

Jeder Grundschullehrer ist zunächst als Beamter des Staates an einer staatlichen Schule tätig. Aus dieser Tatsache ergibt sich als ein Gebiet der Forschung dasjenige der Beziehungen vom Grundschullehrer zum Staat.

An dieser Stelle scheint sich eine Zwischenbemerkung notwendig zu machen: Die Feststellung, daß der Grundschullehrer zunächst Beamter des Staates sei, soll nicht besagen, daß etwa sein Beamtenverhältnis für den Grundschullehrer am wichtigsten sei. Welche Ebene der Betrachtung in den folgenden Untersuchungen und Darstellungen die jeweils bedeutungsvollste sei, richtet sich vielmehr ganz nach dem Gegenstand, dem gerade die Untersuchung gilt. Immer hat sich die Methode der Betrachtung nach der zu untersuchenden Sache zu richten, nicht umgekehrt! Das heißt: In unserem Falle bestimmt einzig und allein das aufgefundene charakterologische Material die jeweils einzunehmende Ebene der Betrachtung.

Doch nun zurück zur Aufzählung der Gebiete, in die der Grundschullehrer weiterhin einbezogen ist! Wenn er soeben in seiner Eigenschaft als Beamter und Beauftragter des Staates gesehen wurde, so ist damit unmittelbar die Nötigung zu einer kurzen geschichtlichen Besinnung gegeben. Denn nicht immer war der Lehrer Beauftragter des Staates, und gar erst der Grundschullehrer als besonderer Lehrertyp ist nicht zuletzt erst möglich geworden durch die neueste geschichtliche Entwicklung.

Von geschichtlichen Gesichtspunkten sind vor allem die Ausführungen des Abschnittes unserer Arbeit geleitet, der sich mit dem Werdegang und Wesen der Grundschule befaßt. („Grundschule und Grundschulgesetze".)

Jeder Lehrer ist ferner Angehöriger eines bestimmten Standes. Der Volksschullehrer und somit auch der Grundschullehrer gehören der Gruppe der mittleren Beamten an und werden als solche in ganz bestimmter Weise gesellschaftlich eingestuft. Sie nehmen teil an den sozialen und ständischen Bestrebungen oder setzen sich doch zum mindesten in irgendeiner Weise damit auseinander.

Eine andere Ebene, auf der das Verhalten des Grundschullehrers zu beobachten wäre, liegt in seiner Aufgabe als Kulturvermittler vor. Er soll die Werte der gegenwärtigen Generation der kommenden übermitteln. Dabei wird zu bedenken sein, daß es eine große Anzahl von Werten gibt, die stark von der Geschichte abhängig sind, während andere den Anspruch auf absolute Geltung erheben. Zu den geschichtlich bedingten Werten gehören für den Lehrer die Bestrebungen der staatlichen Gebilde, die auf die Erziehung der heranwachsenden Generation zu guten Staatsbürgern abzielen, ferner die Bestrebungen der Kirche in ihren konfessionell bestimmten Erziehungsidealen. Weiterhin muß sich der Lehrer mit den absoluten religiösen, sozialen, ethischen und ästhetischen Werten schlechthin auseinandersetzen, jenen Werten also, die zu allen Zeiten den Lehrer zu einer Stellungnahme gezwungen haben und künftig zwingen werden.

Endlich ergibt sich als letztes, engstes Gebiet der Betrachtung die Beobachtung des Grundschullehrers speziell nur als Grundschullehrer in Abgrenzung gegen den Volksschullehrer, den Kollegen der eigentlichen Volksschule also, und den Lehrer der mittleren und höheren Schulen. Dazu aber macht sich eine kurze Voruntersuchung nötig. Es muß nämlich wenigstens im Allergrundsätzlichsten die Frage nach dem Wesen der Grundschule und des Grundschulkindes beantwortet werden. Bevor das im folgenden versucht wird, sollen die methodischen Vorbemerkungen kurz zusammengefaßt werden:

Es gibt viele Gebiete des Lebens, auf denen der Grundschullehrer beobachtet werden muß. Nun läge es nicht im Sinne einer wirklichkeitsnahen Darstellung, wenn die genannten Gebiete und die Auseinandersetzungen des Grundschullehrers mit ihnen jedes gesondert für sich betrachtet würden. Jedes geschlossene Bild der Lehrerpersönlichkeit würde dadurch zerrissen werden. In dem darstellenden Hauptteil vorliegender Arbeit sollen deshalb alle jene Ebenen nur in der Form berücksichtigt werden, daß sie als allgemeine Grundlagen für die Darstellung von Charakterbildern des Grundschullehrers angewandt werden.

3. Grundschule und Grundschulkind.

Eine entscheidende Rolle für den Verlauf vorliegender Untersuchungen spielte die Tatsache ihrer Beschränkung auf das Gebiet der Grundschule und die Blickeinstellung speziell auf den Grundschullehrer. Mit Recht erhebt sich die Frage: Gibt es denn überhaupt Lehrer, die nur Grundschullehrer sind? Werden nicht vielmehr durch äußere Zufälligkeiten Lehrer in der Grundschule beschäftigt, die vielleicht — wiederum aus Zufallsgründen — sonst in den oberen Klassen der Volksschule tätig sein würden?

In der Tat liegen die Ursachen für die Arbeit eines Lehrers in der Grundschule sicher oft in bloßen schulorganisatorischen Notwendigkeiten begründet. Die praktische Erfahrung und die mannigfachen Beobachtungen, die vorliegender Arbeit vorangegangen sind, zeigten aber, daß auch derselbe Lehrer je nach seiner Tätigkeit in der

Grundschule oder der eigentlichen Volksschule unter Umständen ganz entscheidend voneinander abweichende Verhaltensweisen aufwies. Bestand aber hier wie dort ein gleiches Verhalten, so war in der großen Zahl der Fälle die Persönlichkeit des betreffenden Lehrers entweder nur für die eine oder die andere Schulform geeignet.

Die Erscheinung hat einen doppelten Grund: Volksschule und Grundschule unterscheiden sich in ihrer Struktur voneinander, und die seelische Gestalt des älteren Kindes in den oberen Jahrgängen der Volksschule weicht wesentlich ab — und zwar nicht nur graduell — von der des Grundschulkindes. Am augenscheinlichsten ist der erstgenannte Unterschied, grundlegend aber und wichtiger ist — besonders im Rahmen unserer Betrachtungen — der zweite. Denn erst eine alte praktisch pädagogische Erfahrung, die schließlich in neuerer Zeit durch eine wissenschaftliche Psychologie begründet und unterstützt wurde, hat zur Schulform der Grundschule und ihrer gesetzlichen Fundierung geführt. Es würde zu weit vom Thema abführen, wenn etwa die geschichtliche Entwicklung der Grundschule im einzelnen verfolgt würde. Für die Charakterologie des Grundschullehrers ist lediglich von Wichtigkeit das eigentümliche *Wesen* der Grundschule, wie es sich in der Gegenwart zeigt und wie es in den gesetzlichen Bestimmungen seinen Niederschlag gefunden hat. Einen kurzen Blick deshalb auf die in Frage kommenden Schulgesetze!

Vorweg bemerkt sei noch, daß die Darstellung der gesetzlichen Grundlagen keineswegs von der Auffassung begleitet ist, als hätten sie gewissermaßen erst das Wesen der Grundschule begründet. Sie bedeuten in unserem Zusammenhange nichts als die Grundlagen einer Schulform und stellen den sichtbaren Ausdruck einer längst vorhandenen Einstellung zum Kinde eines bestimmten Alters und einer gewissen Struktur dar. Am Schluß dieses Abschnittes wird die Rolle der Schulgesetze für unsere Untersuchungen näher umrissen werden.

Die rechtliche Grundlage aller für die heutige Grundschule charakteristischen Forderungen bilden der Artikel 10 der Reichsverfassung vom 11. August 1919, nach dem das Reich das Recht zur Aufstellung von Grundsätzen für das Schulwesen hat, und der Artikel 145, der die allgemeine *Schulpflicht* (nicht mehr nur *Bildungspflicht*!) festsetzt. Auf Grund dieser Artikel der Reichsverfassung konnte das Reichsschulgesetz zustande kommen, das am 28. April 1920 verkündet wurde (genau: „Gesetz, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen . . ."). Es enthält alles das, was für die rechtliche Gestaltung der Grundschule wesentlich ist.

In § 1 wird die Doppelaufgabe und Doppelstellung der Grundschule festgelegt. Dort heißt es: „Die Volksschule ist in den vier untersten Jahrgängen als die für alle gemeinsame Grundschule, auf der sich auch das mittlere und höhere Schulwesen aufbaut, einzurichten". Die Grundschule ist also einerseits ein Teil der Volksschule, andererseits eine Sonderschule, da sie ja eine Stufe der Vorbereitung für die mittleren und höheren Schulen darstellt. Sie enthält für den Grundschullehrer die Verpflichtung, den Schülern soviel materiale und formale Bildung angedeihen zu lassen, daß sie in

gleicher Weise für die Volksschule wie für die höheren und mittleren Schulen vorbereitet sind. Der genaueren und ergänzenden Regelung diente das „Reichsgesetz, betreffend den Lehrgang der Grundschule" (18. April 1925), in Fachkreisen „das kleine Grundschulgesetz" genannt, und der sogenannte „Springerlaß" vom 26. August 1926.

Auch die pädagogischen Ziele und der innere Unterrichtsbetrieb der Grundschule werden in großen Zügen festgelegt. Der Erlaß vom Reichsministerium des Innern vom 18. Juli 1921 („Richtlinien über Zielbestimmungen und innere Gestaltung der Grundschule") führt in Artikel 2 „als eigenes Ziel" der vier Grundschuljahre an: . . . „die allmähliche Entfaltung der kindlichen Kräfte aus dem Spiel- und Bewegungstrieb zum sittlichen Arbeitswillen, der sich innerhalb der Schulgemeinschaft betätigt". „Ihr einheitliches Arbeitsgebiet ist", so heißt es weiter, „die aufnehmende und gestaltende Erfassung der räumlichen und geistigen Kinderheimat unter besonderer Berücksichtigung der Pflege des kindertümlichen sprachlichen Ausdruckes und der planmäßigen Schulung von Auge und Hand durch eigene werktätige Arbeit, sowie durch Beobachtung von Natur, Arbeit und Arbeitsstätten". Daneben ist die körperliche Erziehung besonders durch Spiel, Turnen und Wandern und je nach Jahreszeit und Alter durch Baden, Rodeln, Eislauf und andere körperliche Betätigung zu pflegen. Artikel 3 fordert: „Dieses Ziel der Grundschule erfordert auch das bewußte Einleben in die Muttersprache und ihre kindertümlichen Sprach- und Dichtungsschätze . . .".

Artikel 4 verlangt den Gesamtunterricht für die Grundschule: „So ergibt sich ein Gesamtunterricht als Unterbau, der sich allmählich gliedert in heimatkundlichen Sachunterricht mit Ausdrucks- und Arbeitsübungen, Sprachunterricht, Rechnen, Gesang, Zeichnen, Turnen und Werkunterricht".

Artikel 5 enthält die Zusammenfassung dieser Aufgaben zu einer Doppelforderung. Einerseits ist die Aufgabe des Lehrers in der Grundschule die Berücksichtigung „der kindlichen Entwicklung", andererseits soll er „einen Ausgleich zwischen ihr und den Kulturforderungen" zustande bringen und durch die Erfüllung dieser Doppelaufgabe „die Grundlage für jede weiterführende Bildung, auch für die höhere Schule" schaffen.

Diese grundsätzlichen Forderungen wurden in den „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule" näher bestimmt und in ihrer besonderen Anwendung auf die einzelnen Fächer des Unterrichts dargestellt. Zur Veranschaulichung der vielen verschiedenartigen Aufgaben des Grundschullehrers sollen daraus einige charakteristische Sätze zitiert werden. Das Bewußtsein etwas Neues, den moderner. Kulturströmungen Entsprechendes zu fordern und die bewußte Ablehnung des Alten, bisher Gültigen spricht aus dem Satz „Im gesamten Unterricht der Grundschule ist der Grundsatz zur Durchführung zu bringen, daß nicht Wissensstoffe und Fertigkeiten bloß äußerlich angeeignet werden, sondern möglichst alles, was die Kinder lernen, von ihnen innerlich erlebt und selbsttätig erworben wird". (Seite 18 der „Richtlinien des preuß. Ministeriums für Wissenschaft,

Kunst und Volksbildung für die Lehrpläne der Volksschulen". Verlag Ferdinand Hirt, Breslau 1926.)

Neue methodische Bahnen werden vorgeschlagen. „Für den Anfangsunterricht ist eine strenge Scheidung der Lehrfächer nach bestimmten Stunden nicht vorzuschreiben, statt ihrer vielmehr ein Gesamtunterricht zuzulassen, in dem die verschiedenen Unterrichtsgegenstände zwangslos abwechseln" (a. a. O., S. 18—19). Der Stoff des Unterrichts in der Grundschule wird folgendermaßen festgelegt: „Die Auswahl der Unterrichtsstoffe wird in erster Linie durch die Fassungskraft und das geistige Wachstumsbedürfnis der Kinder, in zweiter Linie durch ihre Bedeutung für das Leben bestimmt. Jede Verfrühung und Ueberbürdung, namentlich auch durch Hausaufgaben, ist streng zu vermeiden". Dann folgen die Angaben über Lehrziele, die in den einzelnen Fächern erreicht werden sollen. Auf alle Einzelheiten und Forderungen an die verschiedenen Fächer des Unterrichts kann hier nicht eingegangen werden. Nur auf die Aufgaben, die dem evangelischen bzw. dem katholischen Religionsunterricht gestellt werden, sei kurz hingewiesen, weil hierin sich außer den Forderungen des Staates noch die der Kirche zeigen.

Der evangelische Unterricht soll „mit zwanglosen Unterredungen, die an die bei den Kindern vorhandenen religiösen Verstellungen und an christliche Sitten, Bräuche und Einrichtungen anknüpfen", beginnen. Die christlichen Feste sollen, wo es möglich ist, zur Anschauungsgrundlage der Besprechungen genommen werden. Wiederholt wird die Zwanglosigkeit, mit der die Lernstoffe den Grundschulkindern nahegelegt werden sollen, betont. „Passende Lernstoffe, wie Bibelsprüche, Katechismussätze, Gebete und Verse von Kirchenliedern, sind zwanglos an die biblischen Geschichten anzuschließen . . ." „. . . Ueberlastung des Gedächtnisses, insbesondere durch häusliches Lernen, ist dabei zu vermeiden" (S. 20 a. a. O.).

Entschiedener noch stellt die katholische Kirche ihre Forderungen an die Grundschullehrer ihrer Konfession. „Der katholische Religionsunterricht hat die Kinder für die dieser Altersstufe angemessene Erfüllung ihrer religiös-sittlichen Pflichten durch Wort und Beispiel einzuführen und einzugewöhnen, insbesondere sie für die verständige und gläubige Teilnahme an den religiösen Uebungen der Kirche, an der Feier des heiligen Meßopfers und an dem Empfang der heiligen Sakramente, wie es die Kirche vorschreibt, fähig zu machen" (a. a. O., S. 20). — „An passenden Stellen im Verlauf des Unterrichts werden die Kinder mit den wichtigsten Gebeten eines katholischen Kindes bekannt gemacht und zu deren Verrichtung angeleitet."

Schon ein flüchtiger Ueberblick über die große Zahl der staatlichen und kirchlichen Forderungen an den Grundschullehrer läßt erkennen, wie mannigfaltig und gegensätzlich die Aufgaben sind, die er erfüllen soll. Neben der planmäßigen Schulung von Auge Hand soll der sittliche Arbeitswille entfaltet werden. Die kindliche Eigenart soll berücksichtigt werden, dennoch soll jedes Kind auch in seinem Wissen soweit gefördert werden, daß es in eine höhere Schule eintreten kann. Die Individualität des Kindes soll nicht unterdrückt

werden, gleichzeitig soll jedoch das Gemeinschaftsgefühl ganz besonders gepflegt werden. Neben dem Ideal der freien Menschlichkeit, der Lebens- und Sinnesfreude erhebt sich auch das des religiösgebundenen, des kirchlich-dogmatisch bestimmten Menschen. Wo aber die Grenze liegt zwischen dem Recht des Individuums und der Pflicht gegen die Gemeinschaft, wie eine Verbindung möglich ist zwischen spielendem Lernen und planmäßiger Aneignung von Wissen, welcher der entscheidende Wert ist im Widerstreit von freier Menschlichkeit und religiöser Gebundenheit, das alles sagen die gesetzlichen Bestimmungen nicht. Eine Fülle von Problemen und widersprechenden Aufgaben erwarten den Lehrer der Grundschule. Zwar sind im pädagogischen Schrifttum der Gegenwart diese Probleme hinreichend oft behandelt und zu lösen versucht worden. Jeder praktisch tätige Lehrer aber weiß, daß eine Lösung der angedeuteten Probleme und Konflikte, wenn sie überhaupt möglich ist, nur durch tätiges Ringen und persönliche Entscheidung von Fall zu Fall durch die Persönlichkeit des Grundschullehrers erreicht werden kann.

Mit der nationalen Revolution sind auch die neuen nationalen und völkischen Ideen bis in die Grundschule vorgedrungen und zwingen den Lehrer zu tätiger Stellungnahme. Eine gesetzliche Aenderung der Grundschule ist zwar bisher nicht erfolgt und dürfte auch kaum zu erwarten sein, aber ihre pädagogischen Ideale sind entscheidend von dem Ideengut des neuen Deutschland beeindruckt worden und gehen noch immer einer Entwicklung in dieser Richtung entgegen.

Den Grund für die große Zahl der Aufgaben, welche die Grundschule stellt, bildet nicht zuletzt die Tatsache, daß in ihr immer soziale, politische und pädagogische Forderungen in steter Verquickung miteinander auftreten. Ein Blick auf die Entstehungsgeschichte der Grundschule bis zu ihrer endgültigen Gestaltung durch die Grundschulgesetze zeigt, daß von zwei Seiten her, die an sich wenig Beziehungen zueinander haben, diese Schulform erkämpft worden ist. Ein großer Teil der Vorkämpfer forderte sie nur aus sozialen Gründen, die nicht selten innerhalb politischer Vereinigungen und Parteien ins Treffen geführt wurden. Dem Schulanfänger sollte möglichst spät zum Bewußtsein kommen, daß er schuldlos entweder zur reichen oder armen Bevölkerungsschicht gezählt würde und daß sein Schicksal zu einem guten Teil durch sein Herkommen bestimmt sei. Arm und reich sollte sich gegenseitig kennen und schätzen lernen und zwar auf einer Stufe menschlicher Entwicklung, die noch nichts von Vorurteilen des Standes weiß. Man erhoffte davon eine Ueberwindung oder doch Herabminderung des Klassenkampfes auf dem Boden gegenseitiger Achtung und wechselseitigen Verstehens. Eine andere Gruppe sah und sieht die Berechtigung der Grundschule als einer Sonderform innerhalb der Volksschule lediglich in psychologischen und pädagogischen Gegebenheiten. So fordert Alons Fischer ganz entschieden, jede soziale und politische Begründung der Volksschule fallenzulassen, da sonst die Gefahr bestünde, daß mit einer Aenderung der politischen Lage jedesmal auch die Grundschule gefährdet sei und keine Gewähr für

ihre Dauer gegeben werden könnte. Die einzige Möglichkeit, sie praktisch und theoretisch sicherzustellen, sei in der psychologischen und pädagogischen Unterbauung gegeben. (Al. Fischer: „Die Grundschule", S. 16 in der Sammelschrift „Die Grundschularbeit". Herausgeber: Karl Eckhardt und Konetzky.)

Damit ist also das Grundschulkind und seine seelische Struktur in den Mittelpunkt des Interesses gestellt. Einen großen Schritt auf dem Wege der psychologischen Begründung der Grundschule bedeuten die Forschungen Osw. Krohs über die Psychologie des Grundschulkindes, die in Anlehnung an die Untersuchungen W. und C. Sterns und K. Bühlers, welche sich vor allem mit der Stufe des Kleinkindes befaßten, erfolgten und die Erforschung der Stufe des Grundschulalters in der kindlichen Entwicklung zum Ziele haben. (Osw. Kroh „Die Psychologie des Grundschulkindes", pädg. Magazin 1929, Heft 1122, Verlag Beyer & Söhne, Langensalza; K. Bühler „Die geistige Entwicklung des Kindes", vierte Aufl. 1924. W. Stern „Psychologie der frühen Kindheit", fünfte Aufl. 1928.)

Auf die einzelnen wissenschaftlichen Untersuchungen über das Grundschulkind kann in diesem Zusammenhang nicht eingegangen werden, bildet doch den Gegenstand vorliegender Untersuchungen nicht das Grundschulkind sondern sein Lehrer. Hier sind wichtig nur die allerwesentlichen Ergebnisse der Forschung. Die größte Bedeutung für die Charakterologie des Grundschullehrers hat die gleichlautende Erkenntnis aller genannten psychologischen Arbeiten, daß die Entwicklung des vorschulpflichtigen Kindes wie des Grundschulkindes nicht ein fortlaufendes, gleichmäßiges geistiges Emporwachsen darstelle sondern vielmehr in „Stufen" und „Phasen" ablaufe, die klar voneinander zu unterscheiden seien und die auch ganz bestimmte — wenn auch individuell verschiedene — Zeiträume in Anspruch nähmen. Bedeutungsvoll an den Untersuchungen Krohs ist, daß seine „zweite Hauptstufe" der kindlichen Entwicklung im wesentlichen mit dem Grundschulalter zusammenfällt. Er spricht von der Periode der „schulpflichtigen Kindheit". Charakteristisch für die Grundschule sind nach ihm die Anschauungsgebundenheit, die Abhängigkeit von Reizen, die allgemeine Zielosigkeit des Wollens, die große Fülle geistiger Neuerwerbungen und die beginnende Verselbständigung des Kindes in dieser Altersperiode. Kroh teilt die Grundschulzeit wiederum in zwei Phasen ein. Die erste zeichnet sich aus durch eine größere Reizgebundenheit des Kindes im Vergleich zur zweiten. Wesentlich für die erste Phase ist auch der „Vielwille" und die Ablehnung fremden Willens, aus der sich meistens Konflikte mit den Eltern ergeben. (Erste Trotzperiode!) Es herrscht noch das Ordnungsprinzip der Aehnlichkeit vor, der Kausalzusammenhang wird nur geahnt. Die Dynamik des Erlebens ist durchgehend gesteigert und hochgespannt. Diese erste Phase reicht etwa vom vierten Lebensjahr, also ungefähr von der Kindergartenzeit, bis zur ersten Hälfte des zweiten Schuljahres, in der das Kind in der Regel im siebenten und achten Lebensjahre steht.

Die zweite Phase der schulfähigen Kindheit trägt im Gegensatz zu dem phantastisch zusammengefügten Weltbild der ersten einen durchgehend realistischen Charakter. Die Abhängigkeit von Reizen der Umgebung läßt nach; es beginnt eine „analysierende Betrachtung der Umwelt". Damit erst wird das Kind in entscheidendem Maße schulfähig. Mit dem naiven Realismus hängt zusammen „eine Lockerung der Verbindungen", die zwischen den Kindern einer Grundschulklasse bestehen. — Von weiteren Einzelheiten und Unterschiedlichkeiten innerhalb der geistigen Entwicklung des Grundschulkindes wie auch von der Skizzierung der dritten Phase der schulfähigen Kindheit, der „die Tendenz" zu „reflektierender Verarbeitung" innewohnt, muß hier abgesehen werden. Erwähnenswert bleibt, daß Kroh zum Schluß seiner Forschungen trotz aller Einzelunterschiede der drei Phasen des Grundschulalters dennoch ein Gesamtbild des Grundschulkindes entwirft.

Nicht nur die Wissenschaft weist eine eigenartige und selbständige Struktur des Grundschulalters nach, auch die Maßnahmen der praktischen Pädagogen, Lehrpläne, methodische Anweisungen, Stundenpläne und Lehrberichte, die allesamt aus einer Zeit stammen dürften, in der es noch keine wissenschaftliche Psychologie des Grundschulkindes und keine Grundschule als eigene Schulreform gab, bauen auf Erkenntnissen auf, die mit den wissenschaftlichen Forschungen der neuesten Zeit durchaus im Einklang stehen. Sie stellen einen unbewußten Gewinn aus jahrelanger praktischer Erziehungsarbeit dar.

Innerlich gesehen, hat es das Grundschulkind und die Grundschule eigentlich schon immer gegeben, wenn auch die Bezeichnungen für vorliegende durchaus klar empfundene seelische Sachverhalte noch fehlten. Die Grundschulgesetze, die äußere Schulform der Grundschule sind letzten Endes nur Niederschläge von inneren Tatsächlichkeiten, wie sie am Kinde im „Grundschulalter" zu allen Zeiten beobachtet worden sind. Auch die wissenschaftliche Psychologie des Grundschulkindes bedeutet, so gesehen, eine begriffliche Klärung, eine Ueberführung von unbewußt befolgten psychologischen Gegebenheiten in das Gebiet des Bewußten. Man könnte sich durchaus vorstellen, daß die Gestaltung der Grundschule als Schulform sich ändern würde. Ja, sie könnte ganz fortfallen mit allen ihren gegenwärtigen Benennungen und äußeren Formen, ohne daß im geringsten dem zeitlos Inhaltlichen, dem eigentlich Wesentlichen dadurch Abbruch geschähe. Deswegen sollten auch die gesamten Ausführungen über die gesetzlichen Grundlagen nichts anderes darstellen als eine Zusammenfassung dessen, was in den Richtlinien von dem *Wesen* der Grundschule greifbar und anschaulich zum Ausdruck kommt. Weder sollte damit die Grundschule in ihrer eigentlichen inneren Struktur begründet werden, noch sollte sich darauf das Recht stützen, den *Grundschullehrer* als eine besondere Erscheinungsform des Lehrers anzusehen und getrennt für sich zum Gegenstand der folgenden Untersuchungen zu machen.

Nach allen bisherigen Feststellungen und Erwägungen über die Grundschule und das Grundschulkind ist es nicht mehr verwun-

derlich, wenn sich immer wieder auch bei den vielen Hospitationen in den verschiedensten Schulklassen, die den folgenden Untersuchungen dieser Arbeit vorausgingen, die in sich geschlossene Eigenheit der Grundschule zeigte. Die Einheit im kindlichen Spiel, der Gesamtunterricht im Gegensatz zur Fächerung der oberen Klassen, die Betonung der Anschauung, die Betreuung durch nur einen Lehrer, die soziale Buntheit sind Wesenseigentümlichkeiten aller Grundschulklassen, die jedem unvoreingenommenen Beobachter ins Auge fallen. So läßt sich denn zusammenfassend festhalten: Die Grundschule besitzt nach der Art ihrer Entwicklung, nach ihrer gesetzlichen Grundlegung, nach ihrer sozialen Zusammensetzung, nach ihrer Zielsetzung, nach ihrer pädagogischen und methodischen Ausgestaltung einen hohen Grad selbständiger Geprägtheit; das Kind in diesem Alter wird in der pädagogischen Praxis wie auch von der wissenschaftlichen Psychologie als eine in sich geschlossene Form des heranwachsenden Menschen angesehen.

Wenn nun eine klare Abhebung der Grundschule von anderen Schularten sich als notwendig erwiesen hat, so ist damit durchaus nicht gesagt, daß eine völlige Abkapselung vorhanden sein muß. Es liegt auf der Hand, daß in allen Schulformen, besonders aber in der Volks- und Grundschule, Gemeinsames besteht. Wir finden gleiche Züge im inneren wie im äußeren Aufbau beider Schulformen. Es benötigt ferner keiner näheren Ausführungen, daß auch das Grundschulkind mit dem Kinde anderer Schularten seelische Aehnlichkeiten aufweist. Aber es treten ganz charakteristische Verschiebungen und Verlagerungen der Schwerpunkte auf, neue Strukturzusammenhänge bilden sich und fügen sich zu einem eigenartigen Bilde zusammen, daß nur der Grundschule entspricht. Deshalb ist es nicht nur berechtigt, sondern notwendig, eine klare Abhebung der Grundschule und somit auch des Grundschullehrers von anderen Schularten bzw. anderen Seinsformen des Lehrers anzustreben. Das Bild des Grundschullehrers soll dabei ebenfalls nicht in einer künstlichen Zerreißung der Fäden zum Volksschullehrer und Lehrer anderer Schulen gezeichnet werden.

Mit der Frage der gemeinsamen Züge an allen Arten von Lehrern und Erziehern befaßt sich gründlicher der Schlußteil dieser Arbeit. Die Notwendigkeit einer besonderen Schilderung des Grundschullehrers scheint genügend nachgewiesen zu sein. Es bleibt nur noch übrig, die Nötigung darzulegen, die zu einer Aufteilung des schon verhältnismäßig engen Kreises der Grundschullehrer in mehrere Lehrertypen geführt hat.

4. Hinführung zu den vier typischen Verhaltensweisen des Grundschullehrers.

Dem Ziel unserer Arbeit, der möglichst lebensnahen und wirklichkeitstreuen Darstellung des Grundschullehrers in allen seinen Ver-

knüpftheiten und Bedingtheiten müssen auch die Wege der Untersuchung entsprechen. Sie müssen möglichst ohne jede Zwischenschaltung unmittelbar an den Lehrer heranführen und ihn in seinem Verhalten zu den Lebensgebieten seines Berufes beobachten, die oben in den methodischen Vorbemerkungen aufgezählt sind. Welcher Weg nun kann diese Anforderung am ehesten erfüllen? Es ist der Weg der unmittelbaren Anschauung, der unvoreingenommenen Beobachtung.

Dieser Weg, der im Verlaufe unserer Untersuchungen nie verlassen worden ist, führte zwangsläufig zu einer Typologie des Grundschullehrers. Ihre Notwendigkeit und ihre schrittweise Entwicklung soll durch einen kurzen Rückblick auf die einzelnen Phasen der Untersuchungen dargelegt werden.

Es dürfte wohl das Nächstliegende und Natürlichste sein, daß man dem, den man kennen lernen will, nachgeht, zuhört, zusieht in allen nur möglichen Situationen seines Daseins, im Handeln wie im Erdulden, im kleinen wie im großen Kreis. So wurde denn der Grundschullehrer in seiner Eigenschaft als Beamter in dieser unmittelbaren Art und Weise beobachtet. Die gemeinsame Arbeit im Beruf, das Zusammensein mit den Grundschullehrern im täglichen Leben, Gespräche und Hospitationen vermittelten die Kenntnis des Einflusses, den das Bewußtsein, Beamter zu sein, auf die einzelnen ausübt. Es zeigte sich, wie dieses Bewußtsein auf die verschiedenen Berufskollegen je nach ihrer Gesamtpersönlichkeit gänzlich unterschiedlich wirken kann. Wie der Lehrer seinen Lehrbericht, seine Versäumnisliste führte, wie er seinen Stundenplan einhielt und vor allem, mit welchen Gefühlen und gelegentlichen Aeußerungen er das alles begleitete, wurde beobachtet. Sein Verhalten Vorgesetzten und Behörden gegenüber, seine Einstellung zu dienstlichen Anweisungen, Geboten und Verboten wurden nicht übersehen.

Um auch auf dem Gebiet der ständischen Beziehungen unmittelbare Beobachtungen erzielen zu können, führte der Weg in die Versammlungen der Lehrervereine. Ferner wurde das Schrifttum, besonders die verschiedenen Lehrerzeitungen nach charakteristischen Einzelheiten durchsucht. Das gesellige Leben des Volksschullehrers endlich gab viele Aufschlüsse über das, was mit der Einschätzung des Standes, sei es Selbst- oder Fremdeinschätzung, zusammenhängt.

Zuletzt galt es, den Grundschullehrer in seiner besonderen Eigenart eben nur als Lehrer in der Grundschule zu beobachten. Denn so unumgänglich notwendig auch die Beobachtung des Grundschullehrers auf all den anderen Gebieten war, so leuchtete doch unmittelbar aus der Sache ein, daß die bedeutsamsten Beziehungen jedes Grundschullehrers irgendwie in der Grundschule selbst, im engen Rahmen seiner Schulklasse liegen müßten. Der Erforschung dieser bedeutungsvollsten Verhaltensweise dienten folgende Wege: Es erfolgte zunächst eine mehrmalige Hospitation im Unterricht. Besondere Beachtung erfuhren die spontanen, ungekünstelten Aeußerungen von Lehrer und Schüler und das, was man kurz den „Unterrichtston" nennt. Die Erfahrungen der Unterrichtsbesuche wurden schriftlich niedergelegt. Eine Deutung fand ganz bewußt zunächst nicht statt.

An den Besuch des Lehrers schloß sich eine mündliche, möglichst zwanglos gehaltene Aussprache an, die den Zweck hatte, die aufgefundenen Ergebnisse zu ergänzen bzw. zu korrigieren.

Nachdem ein ausreichendes Maß von Beobachtungen vorlag, setzte eine vorläufige Deutung ein. Es wurden also alle aufgefundenen Ergebnisse, seien es Aeußerungen und Maßnahmen des Lehrers, seien es Aussprüche und Verhaltensweisen der Kinder, lediglich als Symptome für zugrundeliegende charakterologische Tatbestände aufgefaßt. Niemals darf etwa das aus Kinderaussagen, aus Selbstkritiken, aus Zwiegesprächen gewonnene Tatsachenmaterial zugleich auch als eindeutiger charakterologischer Tatbestand aufgefaßt werden. Wenn zum Beispiel der Durchschnitt einer Klasse einen bestimmten Lehrer als zu streng bezeichnet, so darf man keineswegs damit ohne weiteres auch als tatsächlichen Charakterzug des Betreffenden eine übermäßige Strenge annehmen. Es wird nun erst eine Deutung versucht werden müssen. Es wäre zu untersuchen, ob vielleicht die Kinder den Lehrer irgendwie mißverstehen, ob vielleicht vorher ein anderer Lehrer, dem eine weichere Art des Umgangs mit den Kindern eigen war, in derselben Klasse unterrichtet hat — und anderes mehr. Wenn nun wirklich festgestellt werden muß, daß der Lehrer unnötig streng ist, ohne durch außer ihm liegende Umstände dazu gezwungen zu sein, so wäre nunmehr erst eigentlich interessant für eine Kenntnis seiner Persönlichkeit, aus welchen tiefer liegenden seelischen Gründen er ein derartiges Verhältnis zu seinen Kleinen einnimmt. Wieder gibt es eine Fülle von Möglichkeiten!

Zur Ueberprüfung der Deutung erfolgte ein nochmaliger Klassenbesuch oder eine ergänzende Aussprache mit dem Lehrer. Dann erst wurde der Versuch einer Charakteristik des betreffenden Grundschullehrers unternommen und die Verhaltensweise zum Grundschulkind zusammenhängend dargestellt. Auf diese Weise ergab sich nach und nach eine große Zahl von Schilderungen einzelner Grundschullehrer. Das endgültige charakterologische Material bestand aus etwa fünfzig genauen Charakteristiken von Lehrern der Grundschule. Diese fünfzig stellten jedoch eine Auswahl von besonders ausgeprägten und innerlich reichen Persönlichkeiten dar. Die Zahl der überhaupt in Betracht gezogenen Grundschullehrer mag wohl das Dreifache ausgemacht haben. Aber nicht die Menge der untersuchten Lehrer, sondern vornehmlich die Vielgestaltigkeit und Lebensfülle des Einzelnen waren es, die das charakterologische Material bereicherten. Bei vielen anderen, auch bei durchaus beruflich tüchtigen Lehrern, war nicht viel Neues aufzufinden. Die Untersuchung begnügte sich in solchen Fällen damit, Bestätigungen oder Ergänzungen des schon vorliegenden Materials zu gewinnen.

Viele Volksschullehrer wurden, obwohl sie nicht Grundschullehrer waren, in ihrem Verhältnis zu irgendeinem Lebensgebiet beobachtet, das sie mit dem Grundschullehrer gemeinsam hatten, beispielsweise in ihrer Auseinandersetzung mit den sozialen Fragen, den Erziehungsidealen usw. — Die ganze Fülle der gewonnenen charakterologischen Befunde und der Gang der Deutungen bis zu ihrer eindeutigen Fest-

legung kann im einzelnen wegen des großen Umfanges unmöglich wiedergegeben werden.

Nachdem also nunmehr ausreichendes Material vorlag, ergab sich für die Arbeit die wesentlichste Aufgabe und mit ihr die größte Schwierigkeit, die der Ordnung, Verarbeitung und lebenswahren Zusammenfassung des bunten Durcheinanders von charakterologischen Tatsächlichkeiten. Irgendein ordnendes Prinzip, auf das eine übersichtliche Darstellung und Beschreibung hätte aufbauen können, war selbstverständlich mit den charakterologischen Befunden nicht gegeben. Was unmittelbar vorlag, war ein Chaos von Einzelbeständen.

Die erste Ueberschau über das vorliegende Material und der Versuch, ein geschlossenes und zugleich lebenswahres Bild des Grundschullehrers zu zeichnen, endigte mit der Erkenntnis, daß die Beschränktheit alles Menschlichen es nicht zulasse, eine Rückführung dieser Unzahl von aufgefundenen Charaktereigenschaften und Fähigkeiten auf den Boden nur *einer einzigen* menschlichen Seele zu unternehmen. Und weder an der Gestaltung eines Idealtyps noch an einer bloß logischen Verbindung der vorgefundenen seelischen Einzeltatbestände zu einem lebensblassen, konstruktiven Bilde des Grundschullehrers konnte im Hinblick auf die Absicht dieser Arbeit etwas liegen.

In dauernder Durchsicht und Bearbeitung des Materials schälte sich endlich eine Möglichkeit der Verarbeitung und Zusammenfassung heraus, die zugleich dem vielgestaltigen Tatsachenbefund wie auch einer anschaulichen und lebenswahren Darstellung gerecht zu werden schien, die Aufstellung von *mehreren typischen Verhaltensweisen* des Grundschullehrers zu seinen Lebensgebieten. Die vielfachen Erfahrungen und Beobachtungen führten zu der Einsicht, daß es für den Grundschullehrer mehrere Möglichkeiten des Verhaltens zum Beruf gibt, die jede in ihrer Weise zu lebendiger und positiver Wirksamkeit führen können. Weiter zeigte sich, vielleicht als wichtigstes Ergebnis der gesamten Untersuchungen, daß alle wirklich lebensechten und pädagogisch wirksamen Verhaltensweisen dennoch wiederum zurückzuführen sind auf eine einzige Grundbeziehung, die für jeden Grundschullehrer verbindlich ist und bei deren Fehlen man von einem lebendigen Verhältnis zum Beruf nicht mehr sprechen kann: *Es ist das bewußt oder unbewußt pädagogisch wirksame Verhältnis des Grundschullehrers zum Grundschulkind als eines zu erziehenden Wesens.*

Diese Relation bildet gewissermaßen den Boden aller nachfolgend beschriebenen Typen und zugleich ordnendes und sichtendes Prinzip für die Zuordnung der untersuchten Einzelpersönlichkeiten entweder zu der Gruppe der positiven oder negativen typischen Verhaltensweisen. Das Verhalten des Lehrers zu anderen Gebieten seines Berufes kann diese letzte Grundverhaltensweise zwar fördern oder hemmen; wenn sie aber völlig aufgehoben wird, dann darf von einem Grundschullehrer im eigentlichen Sinne nicht mehr die Rede sein. Ein solcher Lehrer fällt zwar für unsere Untersuchung nicht völlig fort, wird aber nur mittelbar und im Vergleich mit den positiven Grund-

schullehrertypen betrachtet werden können. Er trägt nicht die wesentlichen Zeichen eines Lehrers der Grundschule, ist kein typischer Vertreter seines Berufes. Ist beispielsweise jemand, der in der Grundschule tätig ist, eben nur ein in jeder Beziehung guter Beamter, ohne aber diesen lebendigen Konnex mit dem Grundschulkind zu besitzen, so wäre er ebensogut etwa als Bahn- oder Postbeamter denkbar.

Auf dem Grunde der gemeinsamen Hauptrelationen von Grundschullehrer und Grundschulkind erwuchsen nun die im folgenden näher beschriebenen vier Grundschullehrertypen. Es sind der naive, der autoritative, der verstehende und der gegenständliche Typ. Sie sind entstanden und haben sich geformt in ständigem Wechsel von Ueberschau über das Material, Intuition, Nachprüfung, Verwertung, Ergänzung und Klärung als eine kleine Zahl von Gesamtverhaltensweisen, die der Grundschullehrer dem Beruf gegenüber einnehmen kann.

Das naive Verhalten ist dadurch charakterisiert, daß eine gewisse seelische Aehnlichkeit oder Verwandtschaft zwischen Lehrer und Kind besteht, die ein unmittelbares Zusammen- und Miterleben herstellt und eine lebendige pädagogisch wirksame Beziehung anbahnt.

Die autoritäre oder suggestive Gesamtverhaltensweise, die eine über dem Kinde stehende seelische Haltung des Lehrers darstellt und auf der starken, unmittelbaren Wirkung einer in sich sicheren Persönlichkeit beruht, führte zur Aufstellung des zweiten Grundschullehrertyps.

Das verstehende Gesamtverhalten ist gekennzeichnet durch ein ständiges nachgehendes Verständnis für das Kind und wird möglich durch die Begabung des Lehrers zur Einfühlung in die Erlebniswelt des Kindes und zur Beobachtung von seelischen Vorgängen und Zuständen.

Das gegenständliche Verhalten gründet und sichert das pädagogische Verhältnis dadurch, daß Grundschullehrer und Grundschulkind sich im gemeinsamen Erlebnis des gleichen Gegenstandes oder Wertes zusammenfinden.

In dem naiven und dem autoritativen Grundverhalten ist also das Verhältnis vom Grundschullehrer zum Grundschulkind ein unmittelbares und unbewußtes; in den beiden letztgenannten Verhaltensweisen ist es ein mittelbares, insofern in beiden Fällen ein mehr oder weniger Bewußtes eingeschaltet ist, einmal der Vorgang des Verstehens, das andere Mal der Gegenstand des Unterrichts. —

Diese vier Grundverhaltensweisen, mithin auch die vier Typen des Grundschullehrers, sollen zwar in ihrer Verschiedenartigkeit, nicht aber in ihrer Verschiedenwertigkeit betrachtet werden. Die späteren Bemerkungen über pädagogische Leistungen und eventuelle Fehlleistungen, die für die einzelnen Typen charakteristisch sind, dürfen in diesem Zusammenhange nicht als pädagogische Wertung betrachtet werden. Sie dienen einzig einer sachlichen charakterologischen Schilderung. Ueberhaupt versucht die folgende Darstellung, von jeder Wertung schlechthin, also nicht nur von der pädagogischen, abzusehen.

Ueberblicken wir nun noch einmal den bisher geschilderten Weg unserer Untersuchungen, so zeigt sich etwa folgendes: Das Ziel dieser Arbeit war ein anderes als das der vorangegangenen, der Weg mußte deshalb notwendig anders verlaufen; die Ergebnisse aber dieses Forschungsversuches sollen nunmehr in den vier Grundschullehrertypen zur Darstellung kommen.

5. Der naive Typ.

a) Allgemeine Wesensart.

Eine weitgehende seelische Verwandtschaft mit dem Grundschulkind, ein unmittelbares, unreflektiertes Miterleben mit ihm ist das, worauf der naive Typ des Grundschullehrers ein pädagogisch wirksames Verhältnis mit seinen kleinen Schülern gründet. Er fühlt sich als größerer Kamerad seiner Schutzbefohlenen. Er nimmt teil an ihrem Tun und Treiben mit derselben kindlichen Begeisterung wie seine Kinder. Er findet in derselben unmittelbaren Weise Gefallen an den farbenfreudigen Malereien der Kleinen und entwickelt in seinen eigenen Arbeiten den gleichen Geschmack an allem Leuchtenden, Kräftigen, Bunten und sinnlich Gegenständlichen. Die Undifferenziertheit, Erlebniseinheit und Anschaulichkeit des Kindes ist auch ihm eigen.

In der Gegenwart wird zwar in allen Grundschulklassen gebastelt, gezeichnet und geklebt. Man müht sich um die viel geforderte „Kindgemäßheit" im Unterricht, aber wirklich unmittelbares, unbewußtes Mitgehen, echte Freude am Schaffen des Grundschulkindes und ungemachte, unsentimentale Bewunderung seiner einzelnen Leistungen finden sich nur bei denjenigen Lehrern, die in ihrer gesamten Struktur selbst dem Kinde gleichen, also bei den naiven Vertretern des Grundschullehrers. Seine Bewegungen sind ungezwungen, ausgiebig und verraten Frische und Lebensfreude. Er spricht einfach und anschaulich wie die Kinder, ohne daß er es nötig hat, bewußt seine Sprache und Bewegungen dem Kinde anzugleichen.

Das bisher Gesagte mag zunächst genügen, um eine allgemeine Typusart des naiven Grundschullehrers darzustellen. Nunmehr soll er in seinen verschiedensten unterrichtlichen und erzieherischen Maßnahmen wie auch in den vielfachen Auseinandersetzungen mit den einzelnen Lebensgebieten, in die er durch seinen Beruf gestellt ist, betrachtet werden.

b) Der naive Typ im Unterricht.

„Leben" und „lebensvoller Unterricht" sind beliebte, in der Praxis allzuoft mißverstandene Schlagworte der gegenwärtigen Pädagogik. Im Hinblick auf den Unterricht des naiven Lehrertyps dürften sie allerdings mit Recht angewandt werden. Das erste, das demjenigen auffällt, der einer Unterrichtsstunde des vorliegenden Grundschullehrertyps beiwohnt, ist das unbekümmerte, ungehemmte Leben in der Klasse. — Lehrer und Schüler sind in gleicher Weise an irgend

einer Sache tätig. Da schneidet man in einer Klasse Sternchen aus buntem Papier zu Weihnachten. Eine Gruppe arbeitet mit der Schere, eine andere bemalt die fertigen Sachen, eine dritte zieht sie auf Ketten. Den Lehrer oder die Lehrerin findet man, nachdem man sich in der Klasse umgesehen hat, inmitten der Kinder, andächtig an einem kindlichen Gegenstand arbeitend, mit demselben Ernst und derselben Freude an dieser Betätigung, mit der vielleicht einer seiner Kollegen ein wichtiges Buch zu seiner Fortbildung liest oder ein religiöses Problem seinen Schülern klarlegt. Denn das ist ein Kennzeichen für die Echtheit des naiven Grundverhaltens, daß sich der Lehrer seiner eigenen Aehnlichkeit mit der Seelenart des Grundschulkindes nicht bewußt ist. Jede Reflektion über die eigene Wesensart und über das Verhältnis zu seinen Kindern ist mit einer reinen naiven Verhaltensweise unvereinbar, sofern sie *während der Dauer des tatsächlichen Umgangs mit den Kindern* auftritt. Gewiß kennt der naive Typ auch Selbstbesinnung und Ausblick auf Erziehungsideale; indem er sich aber zur Arbeit oder sonst irgendwie mit seinen Schülern tätig auseinandersetzt, fallen alle bewußten Zwischenschaltungen fort, und unmittelbar greift seine eigene Wesensart auf die ähnliche des Kindes über.

Von der ausführlichen Schilderung einer Unterrichtsstunde, wie sie sich etwa dem Hospitierenden darstellt, soll hier abgesehen werden. Darstellungen eines Unterrichtsganges, die auf dem Grundsatz der Kindertümlichkeit und Kindgemäßheit aufgebaut sind, finden sich in großer Zahl in dem pädagogischen und methodischen Schrifttum. Nun kann aber durch die genaueste Beschreibung der Unterrichtsgestaltung als solcher nicht mit Sicherheit auf die typische Grundverhaltensweise des Grundschullehrers geschlossen werden. Jede einzelne Unterrichtsmaßnahme ist zunächst nichts als ein vieldeutiges Symptom eines zugrundeliegenden pädagogischen Verhaltens. Jede unterrichtliche Einzelhandlung kann gewollt, kann bewußt bloß angenommen sein. Auf keinen Fall darf sie als eindeutiger Ausdruck eines bestimmten inneren Verhaltens zum Grundschulkind aufgefaßt werden. Im Zusammenhang dieser Arbeit also ist es vor allem wichtig, auf Erscheinungen hinzuweisen und Beispiele aus dem Material der Beobachtung anzuführen, die unmittelbarer Ausdruck, ungewollter Ausfluß eines echten Verhaltens sind.

In obiger allgemeiner Darstellung des naiven Typs in der Grundschule wurden schon die Ausdrucksbewegungen und die Sprache erwähnt und ihre Aehnlichkeit mit den Bewegungen und dem Sprechen des Kindes betont. Nun ist es für den Betrachter, der dem Unterricht beiwohnt, nicht allzuschwer, unmittelbare Ausdrucksformen von gewollten Bewegungen zu unterscheiden. Ausdrucksbewegungen wirken einfach durch sich selbst und werden als unmittelbare Aeußerungen seelischer Vorgänge vom Betrachter leicht als solche erkannt. Schwer ist es hingegen, Ausdrucksbewegungen und gewolltes Sichgeben in ihrer Gegensätzlichkeit und Wesensverschiedenheit beschreibend darzustellen. Ganz allgemein läßt sich in unserem Zusammenhang sagen, daß der naive Typ des Lehrers in allen seinen Bewegungen leicht,

beschwingt und ungehemmt ist, daß sie in ungestörtem Rhythmus ablaufen, und daß die Wirkung seines Sichäußerns gänzlich unmittelbar auf die Kinder überspringt und ein gleiches oder doch ähnliches seelisches Schwingen erzeugt.

Nur echte eigene Kindähnlichkeit und Kindnähe wirken unmittelbar auf den kleinen Grundschüler. Er empfindet mit mindestens gleicher Sicherheit wie der Erwachsene gespielte Freude, gemachtes Interesse des Lehrers an seinem Tun und Treiben und kann gewollte Teilnahme an seinen Spielen sehr wohl von einem wirklich kindlichen Mitspielen, „Mitmachen", wie er es nennt, unterscheiden. Dieses vom Kinde als Mitmachen bezeichnete Verhalten des Lehrers ist eben das, was hier mit naiver oder kindhafter Einstellung zum Grundschulkind bezeichnet ist. Wo dieses lebendige, unmittelbare pädagogische Verhältnis vom großen Kinde als Lehrer zum wirklichen Kinde besteht, da bekommt alles, was der Lehrer im Unterricht tut, eine untergeordnete Bedeutung für Lehrer und Kind; das *Wie* seines Umganges mit den Kindern ist in erster Linie bedeutungsvoll für das Verhältnis des Lehrers zum Kinde und bildet auch für das Kind den unbewußten Ausgangspunkt für eine Beurteilung des Lehrers. — Ein Beispiel aus dem Beobachtungsmaterial hierzu:

Auf dem Sommerfest einer Schule traf ich zwei Jungen des 4. Grundschuljahres aus der Klasse eines Lehrers von ziemlich reinem naiven Typ, den ich kurz zuvor in seiner Klasse besucht hatte. Indem ich gemeinsam mit ihnen eine Tüte Kirschen aß, entspann sich folgendes Gespräch.

1. Junge: Kommen Sie nochmal wieder zu uns, Herr F.?
Ich: Gewiß, am Dienstag komme ich wieder in die Stunde zu Euch, weil es sehr lustig war.
2. Junge: Bei uns ist es immer so, und wir mögen Herrn A. (folgt Name ihres Lehrers) alle gern.
Ich: Ich habe neulich bei Euch zugehört, als gerade Herr B. (folgt der Name eines Lehrers, der einzelne Fachstunden in der betr. Klasse gab und kein rechtes Verhältnis zu seinen Kindern gefunden hatte) in Eurer Klasse war. Der hat aber doch auch alles mitgemacht.
Derselbe Junge: Ja, schon — aber dann ist es, *als wären wir noch kleine Kinder.* (!)
1. Junge: Manchmal lachen wir über ihn und veralbern ihn.
Ich: Ihr seid aber durchaus im Unrecht gegen Herrn B. Er ist immer nur gut gegen Euch gewesen, und Ihr seht zu, wie Ihr ihn ärgert. Herr A. hat neulich sogar den Stock genommen und dem kleinen S. welche übergezogen. Ich glaube, Herr B. hat gar keinen Stock.
Derselbe Junge: Wenn Herr A. uns haut, so meint er es gar nicht so, und es tut auch nicht weh.

2. Junge: Herr A. ist auch gleich wieder gut. Herr B. macht übrigens so mit uns (dabei demonstriert der Junge eine Art des „Zwickens") und ist auch immer gleich ärgerlich. Er nörgelt auch zuviel.

Ich: Wenn er nörgelt und Euch mal zwickt, so meint er es sicher nur gut mit Euch, ebenso gut vielleicht wie Herr A., der dafür haut. Ich verstehe Euch ganz und gar nicht. (In Wahrheit verstand ich sie sehr gut!)

2. Junge: Ja, aber — ich weiß auch nicht — wir können ihn nun einmal nicht leiden. (Zum anderen Jungen:) Nicht wahr, wir mögen ihn alle nicht, das mußt Du auch sagen.

Von allen pädagogischen Betrachtungen, die sicher auf Grund des Gespräches mit den beiden Jungen möglich und lohnend wären, muß hier abgesehen werden. In unserem Zusammenhange interessiert nur das, was bedeutungsvoll und bezeichnend für das Verhältnis von Grundschullehrer und Grundschulkind ist. In dieser Hinsicht dürften die Ansichten der Kinder mit Sicherheit als eine Bestätigung der oben ausgesprochenen Ansicht sein, daß das „Was", die methodischen Einzelmaßnahmen also, der äußere Verlauf eines Unterrichtes eine durchaus untergeordnete Rolle spielen.

Beide Lehrer, von denen die Rede war, kannte ich persönlich und besuchte sie wiederholt im Unterricht. Der von den Jungen geliebte Klassenlehrer hat von beiden die rauhere Art, mit den Kindern umzugehen, ein Zufall, der dem naiven Grundverhalten natürlich nicht wesensmäßig zugehört. Er ist gesund, kräftig und frisch, ein guter Sportsmann, lebensbejahend und sinnenfreudig. Er arbeitet unter seinen Kindern wie unter kleinen Arbeitern, deren Vorarbeiter er ist, und deren Mühen und Freuden am gemeinsamen Werk auch die seinen sind. Alles geht sicher und selbstverständlich seinen Weg. Wenn einer der Kleinen fleißig und ernsthaft schafft, bewundert ihn der Lehrer, und seine Anerkennung hat nichts mit altväterlichem Wohlwollen zu tun. Er drückt sich schlicht und echt, so ganz ohne bewußte pädagogische Absicht in selbstverständlichen kindlichen Worten, Mienen und Bewegungen aus, daß das Kind unwillkürlich die Leistung des Lehrers mit seiner eigenen vergleicht und sagt: „Sie haben Ihres aber auch schön gemacht". Oder ein Kind sagt zum anderen: Gucke mal, Herr A. kann's aber fein, sein Blumentopp ist ebenso schön wie Erichs!" Dieses Mitgehen und unmittelbare Miterleben ist dem Kinde in seiner Stellung zum Lehrer das letzthin Wichtige. Wenn also in dem dargestellten Gespräch beide Jungen trotz der rauheren Art, trotz etwaiger Benutzung des Stockes ihren Lehrer A. dem B. vorziehen, so liegt das begründet in dem irrationalen Gefühl des inneren Gleichklanges mit dem geliebten Lehrer. Diese Empfindung bildet den sicheren Boden für ein lebendiges Sichfinden zwischen Lehrer und Schüler.

Wenn der Lehrer, der sonst als einer ihresgleichen mitmacht, einmal derb zupackt oder gar schlägt, so empfindet das Grundschulkind das als durchaus nichts so Ungewöhnliches. Unter den Kameraden sind auch einige große, starke mit ebenso kräftigen Armen, wie sie der Lehrer hat, und die lassen sich auch keine Ungezogenheiten gefallen. Es ist gar nicht einzusehen, warum es der Lehrer anders machen soll. Außerdem, und das empfinden vor allem die Mädchen in gemischten Klassen, müssen einige Kameraden unter Umständen dauernd die Flegeleien ungezogener Klassengenossen ertragen, wenn der Lehrer nicht als großer Kamerad von Zeit zu Zeit energisch durchgreift. Und wenn die beiden Jungen äußern, wenn Herr A. sie wirklich einmal schlüge, so „täte es nicht weh" oder „er meinte es nicht so", dann wollen sie damit zum Ausdruck bringen, daß es etwas anderes ist, wenn sie ihr Herr A. straft, als wenn ein zweiter mit anderer innerer Einstellung ebenso handelt. Es tut eben deswegen nicht weh und kann nicht gar so schlimm gemeint sein, weil ihr geliebter Lehrer durchaus einer der ihren ist. Eine gelegentliche Bestrafung wird weder von der Klasse noch von dem Einzelkind von Gefühlen tiefster, dauernder Erschütterung begleitet, die das trauliche Verhältnis von Lehrer und Schüler zerstören könnten. Des öfteren sah ich, wie Tadel und Bestrafung durch den naiven Lehrer kaum ernsthaft die emsige Arbeit oder die jeweilige Betrachtung über einen Unterrichtsgegenstand störten. Alles wickelte sich mit einer kindlich-einfachen Selbstverständlichkeit und ohne große Empfindsamkeit bei Lehrer und Schüler ab. Das gegenseitige Miteinandergehen war stark genug, um einzelne Zwischenfälle schnell übergehen zu können.

Selbstverständlich kann ein Grundschulkind seine Empfindungen nie klar aussprechen, wie das Beispiel der beiden Jungen zeigt. Aber die Gefühle der Sympathie und Antipathie dem Lehrer gegenüber sind trotzdem durchaus in ausgeprägtem Maße vorhanden. Die wiederholte Berufung darauf, daß alle so denken wie sie, soll nur die Entschiedenheit, mit der sie ihr Urteil über die beiden Lehrer vertreten, rechtfertigen.

Den betreffenden Fachlehrer kannte ich als fleißigen, ordentlichen, genauen Menschen und Lehrer. Es fehlte ihm die kindliche Sicherheit, der unfehlbare Instinkt, der sogenannte pädagogische Takt, den sein oben geschilderter Kollege in reichstem Maße besaß. In seiner rein unterrichtlichen, methodischen Leistung stand er ihm ganz gewiß nicht nach. Zudem hatte er sich, wenigstens zur Zeit meines Klassenbesuches, sichtlich gründlicher vorbereitet und den Gang des Unterrichtes im Einzelnen besser überlegt. Er bemühte sich auch augenscheinlich, in seinen Darstellungen den Ton des Kindes zu treffen und das gesprochene Wort mit kindertümlichen Bewegungen zu untermalen. Alles aber blieb bewußte Nachahmung. Wenn es an die Kritik der Kindesseele ging, sei es bei der Durchsicht der Schularbeiten, sei es bei der Bewertung des kindlichen Schaffens im Unterricht, dann zeigte er sich von einer ganz anderen Seite, war

plötzlich in Haltung und Ton der Erwachsene, der scheltende Lehrer, der befehlende Herrscher der Klasse.

Aus diesem Doppelwesen heraus, das allenthalben im Unterricht und sonstigen Verkehr mit den Kindern zutage trat, läßt sich verstehen, wenn die Kinder ihn weder als gestrengen, engherzigen Lehrer ernst nahmen noch an die Echtheit seines kindgemäßen Gebahrens glaubten. In beiden Fällen wirkt er auf die Kleinen in seiner Gewolltheit und Gekrampftheit lächerlich. Der Ausdruck des einen Jungen, wenn der betreffende unbeliebte Lehrer auch wirklich mitmache, so sei es, als wären sie „kleine Kinder", ist bezeichnend für die instinktive Gewißheit des Kindes, daß mit seinen Empfindungen gespielt würde. Es hat ein natürliches Anrecht darauf, nicht nur als pädagogisches Objekt sondern auch als Mensch ernst genommen und als vollwertig betrachtet zu werden. Wird diese Haltung dem Kinde gegenüber vom Lehrer aus pädagogischen Rücksichten nur gespielt, so durchschaut es ein derartiges Beginnen allzuleicht. Wenn das Grundschulkind nun, wie aus dem Gespräch mit den beiden Jungen ersichtlich ist, das gewollt kindliche Benehmen seines Lehrers nicht nur als unangenehm sondern auch als lächerlich empfindet, so dürfte diese Tatsache nunmehr durchaus verständlich sein. Ein Lehrer, der zu Beginn der Stunde den Kindern als gestrenger, nörgelnder Vorgesetzter entgegengetreten ist und bei der Darbietung des Märchens von den Bremer Stadtmusikanten wie ein Hahn kräht und wie ein Hund bellt, erregt zwar die Heiterkeit der Kinder, leider aber nicht an dem dargebotenen Unterrichtsgegenstand sondern über sich selbst.

Das echte naive Grundverhalten ist — wie auch die übrigen echten Grundverhaltensweisen — etwas Gleichbleibendes, Stetiges, das durch alle Unterrichtshandlungen, durch Lob und Tadel, Belohnung und Strafe in gleicher Weise hindurchschimmert. Unmittelbares Miterleben, unbewußtes Ineinandergreifen der seelischen Vorgänge bei Lehrer und Schüler sind, das sei zusammenfassend über den Unterricht des naiven Grundschullehrers gesagt, die beiden Hauptgrundlagen seines unterrichtlichen Tuns, die ihm die notwendige lebendige Einheit und Geschlossenheit in seinem einzelnen pädagogischen Wirken garantieren und seine Erfolge bedingen.

c) Der naive Grundschullehrer als Erzieher.

Wenn man das pädagogische Tun eines Lehrers betrachtet, so wird es häufig in unterrichtliche und erzieherische Faktoren aufgeteilt. Obwohl nun in der Praxis schulische Einzelmaßnahmen äußerst selten eindeutig entweder dem Erzieherischen oder dem Unterrichtlichen zugeteilt werden können, sondern beides in sich schließen, so erscheint es dennoch angebracht, auch im Rahmen der vorliegenden Betrachtung aus Gründen der Klarheit und Uebersicht diese Unterscheidung bei der Schilderung der Grundschullehrertypen beizubehalten. Ob die beiden Begriffe der Erziehung und des Unterrichts gleich bedeutsam seien, oder aber der Begriff der Erziehung den Oberbegriff und der des Unterrichts nichts als eine Spezifizierung des ersteren darstelle,

soll hier nicht entschieden werden. Die Tatsache bleibt bestehen, daß das Ineinandergreifen von erzieherischer und unterrichtlicher Wirksamkeit sich gerade beim naiven Typ des Grundschullehrers ganz besonders innig vollzieht. Schon seine Tätigkeit im Unterricht zeigt, da sie auf jenem Gleichklang der gesamtseelischen Struktur des Lehrers mit der des Kindes aufgebaut ist, wie zugleich mit den unterrichtlichen Auseinandersetzungen immer auch tiefere Wirkungen der Persönlichkeit des Lehrers auf die Kinder übergehen und somit unbewußte erzieherische Beeinflussungen stattfinden. Voraussetzung für diese unmittelbare erzieherische Wirkung ist natürlich, daß der Grundschullehrer selbst eine sittlich wertvolle Persönlichkeit ist.

Welche besonderen, für ihn allein *typischen* Erfolge der Erziehung hat nun der naive Grundschullehrer aufzuweisen, und welche Möglichkeiten für Fehlleistungen, welche Gefahren des Versagens drohen ihm ganz besonders eben aus seinem naiven Verhalten heraus? — Alle Beobachtungen über die erzieherische Wirkung des vorliegenden Typs lassen sich, wie es scheint, in einem Satz zusammenfassen: Sein pädagogischer Einfluß besteht in der starken unmittelbaren und unbewußten Anregung auf allen Gebieten kindlichen Seelenlebens.

Da ist zunächst die Anregung der physischen und psychischen Lebendigkeit festzustellen. In allem Verkehr mit den Kindern ist dieser Erfolg des naiven Verhaltens zu beobachten. „Lachen steckt an" sagt man im Volksmund. Wenn man diesen Ausspruch für den Grundschullehrer mit naivem Verhalten anwenden wollte, so müßte man ihn erweitern und sagen: „Lachendes Wesen steckt an". In der Tat überträgt sich spontan seine lebendige, sprudelnde Heiterkeit, sein unbefangenes, offenes Wesen auch auf die Kinder. Auffallend nicht nur im Unterricht sondern auch im persönlichen Verkehr mit den Kindern ist die freie Natürlichkeit, mit der die kleinen Schüler sprechen und sich bewegen. Wohltuend ist die herzige Offenheit, mit der sie dem Lehrer antworten und ihre Neigung oder Abneigung für oder wider einen Unterrichtsgegenstand oder sonst irgend etwas anderes zum Ausdruck bringen. Selten ist Lüge und Beschönigung anzutreffen. Wahrscheinlich ist die Offenheit und Ungehemmtheit, mit der ringsumher gesprochen wird, auch die Ursache für die verhältnismäßig hohe Sprach- und Ausdrucksfähigkeit der Kinder, wie sie in den meisten Klassen des naiven Grundschullehrers festzustellen war.

Recht bezeichnend für die Gleichgestimmtheit und das vertraute, brüderliche Verhältnis der Kinder zum Lehrer ist auch die Beobachtung, daß aus Versehen das trauliche Du dem naiven Lehrer gegenüber immer wieder angewandt wurde, eine Erscheinung, die ich in anderer charakterologischer Bedeutung nur noch beim verstehenden Verhalten beobachten konnte.

Infolge des unwillkürlichen „Mitmachens" des Lehrers bei den gestaltenden Arbeiten, also beim Kneten, Zeichnen, Mimen usw. regt er die Phantasietätigkeit seiner Kleinen außerordentlich an. Nichts fördert auch die Schaffensfreude so sehr, als wenn der Lehrer selbst mit ganzer Seele an den kindlichen Dingen mitarbeitet. Wenn

das Kind etwas gestalten will, muß es vorher genau beobachtet haben. Auf diese Weise wird, vom naiven Lehrer zumeist ungewollt, eine Entwicklung der Beobachtungsfähigkeit erreicht.

Eine Gymnastiklehrerin, die einen starken Einschlag naiven Verhaltens aufwies, ließ nach Möglichkeit Bewegungsgruppen, die ihre kleinen Schüler und Schülerinnen während der Kursusstunden an sich gegenseitig beobachtet hatten, in Knetmasse nachbilden. Beobachtungsschulung und Förderung der tänzerischen Gestaltungsfähigkeit werden so wechselseitig eins durch das andere weiterentwickelt.

d) Fehlleistungen.

In der Eigenart des naiven Grundverhaltens liegen natürlich auch Möglichkeiten des Versagens eingeschlossen. Es sind gewissermaßen wirkende Tendenzen vorhanden auf erzieherische Fehlleistungen hin. Auch sie fallen bei Klassenbesuchen bald ins Auge.

Disziplin zu halten, wird dem naiven Grundschullehrer unter Umständen recht schwer. Die Grundlage seiner unterrichtlichen und erzieherischen Tätigkeit, das lebendige gegenseitige Miteinanderleben, führt leicht auch Unruhe in der Klasse herbei. Das zwanglose, offene Sichgeben äußert sich möglicherweise auch einmal im Durcheinandersprechen. Jeder möchte sich durchsetzen, wird lauter und lauter, und so nimmt es nicht wunder, daß im Durchschnitt beim naiven Typ des Grundschullehrers Erscheinungen einer gewissen Unordnung, einer zeitweiligen Unruhe häufiger zu beobachten waren als bei den übrigen Typen.

Interessant dürfte noch sein, daß in den Klassen des naiven Grundschullehrers sehr häufig Phantasielügen der kleinen Schüler festgestellt werden mußten. Ein doppelter Grund scheint für diesen Tatbestand vorhanden zu sein: Einerseits führt die allgemein hochgespannte und äußerst lebendige Phantasietätigkeit zur Uebertreibung und zum Verlassen der Welt der Wirklichkeit und Wahrheit, andererseits steht dem Ueberschuß an Phantasie ein Mangel an Kritik und Kontrolle sowohl beim Lehrer wie beim Grundschulkind gegenüber.

Zuweilen war auch ein Abweichen vom Gegenstand des Unterrichts und ein Ueberspringen auf ein völlig ablegenes Gebiet zu beobachten. Auch dieser Tatbestand läßt sich aus dem naiven Grundverhalten verstehen, wenn er auch nicht als eine notwendige Folge desselben angesehen werden darf. Allzuleicht folgt der naive Grundschullehrer der kindlichen Eigenart, bei dem haften zu bleiben, was am stärksten anschaulich wirksam ist. Ein Bericht über einen Klassenbesuch möge das Gesagte illustrieren:

Ich hörte bei einem Grundschullehrer vom naiven Typ zu, als er die Biene im Unterricht besprechen wollte. Er fing mit der Besprechung der Biene an, und als es zu Ende der Stunde klingelte, sprach er über die Anti-Alkoholbewegung. Das kam ungefähr so: Kaum sind die ersten Beobachtungen der Kinder über die Biene berichtet, als ein Mädchen ausruft: „Herr N., mich hat in den Ferien eine Biene ‚geangelt'!". Das Mädchen darf berichten. Die

dicke Backe und das verquollene Auge werden geschildert und belacht. Ein Mitleidiger fragt im Halle'schen Dialekt: „Haste auch gequäkt?" Jeder will nun eine Beobachtung, ein Erlebnis zum besten geben. Der Lehrer muß seine helle Kinderstimme mit ganzer Kraft ertönen lassen, um durchzudringen und jeden der Reihe nach zu Worte kommen zu lassen. Während die Kinder erzählen, versucht er schnell den Stachelapparat der Biene an die Tafel zu zeichnen. Die Kinder unterhalten sich währenddessen über die Wirkung des Giftes und der Gegengifte. Die erste Viertelstunde ist um. „Alkohol ist auch ein Gift", sagt jemand. „Nikotin auch", fügt ein anderer hinzu. Der Lehrer geht darauf ein und läßt jeden sprechen. Die Kinder berichten von ihren Vätern, erzählen, wieviel sie rauchen und trinken. Erlebnisse in der Familie der Kinder werden anschaulich geschildert. Hier teilt sich wirklich Erlebtes mit. Das Kind eines Trinkers erzählt von den Vorgängen zu Hause, wenn der Vater betrunken heimkommt. Niemand lacht mehr bei der Schilderung der unflätigen Schimpfreden des Vaters. Alle erleben das Zittern der Mutter und der Kinder mit. Ganz von selbst kommt die Rede auf die Folgen des Alkoholmißbrauches. Krankheitsfälle werden besprochen. Dann interessieren sich die Kinder für die mannigfachen Einrichtungen und Verbände zur Bekämpfung des Alkoholismus. Als man von der Trockenlegung Amerikas spricht, läutet es zum Ende der Stunde. Die Biene war längst vergessen. Nur in den ersten Minuten war das eigentliche Thema behandelt worden.

Ob der Verlauf der beobachteten Unterrichtsstunde vom methodischen oder pädagogischen Standpunkt gebilligt werden kann oder nicht, steht hier nicht zur Debatte. In diesem Zusammenhang ist allein die Frage wichtig, wie weit die einzelnen tatsächlichen Vorgänge aus dem naiven Grundverhalten zu verstehen sind. Eine Klärung dieser Frage soll im folgenden versucht werden.

Auffallend am Unterricht des betreffenden Lehrers ist der häufige Wechsel im Unterrichtsgegenstand, das ständige Hinübergleiten in ein anderes Gebiet der Besprechungen. Das unbewußte Mitgehen mit dem Kinde ist die Ursache hierfür. Das, was den naiven Grundschullehrer eigentlich bewegt, ist das Konkrete, das Greifbare, sind die Beziehungen des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes auf das Persönliche, auf sich und die Kinder, nicht der Unterrichtsgegenstand selbst.

Wenn also das Mädchen vom Stich der Biene berichtet und versucht, durch Grimassen ihr derzeitiges Aussehen darzustellen, dann sieht man auf dem Gesicht des Lehrers die gleiche echte, unverhohlene Freude an den mimischen Versuchen des Kindes, wie sie sich auch im Antlitz der kleinen Mitschüler spiegelt. Wenn er selbst mimisch darstellt, so tut er es nicht um irgendeiner pädagogischen Ueberlegung willen, sondern weil es ihm selbst riesigen Spaß macht. Aber es schlägt ihm auch das Herz in Mitleid bei der Schilderung der häuslichen Verhältnisse, die das erwähnte Kind des Trinkers gibt. Es ergreift ihn unmittelbar, wenn hier ein kleiner Mensch aus wirk-

lichem Erleben heraus, ohne jede Reflektiertheit und Sentimentalität die häuslichen Zustände und Vorgänge so ganz ungeschminkt darstellt.

Wenn nun also der hier beobachtete Lehrer unter dem Eindruck des unmittelbaren Miterlebens alles um sich her vergißt und somit auch den vorgeschriebenen Unterrichtsgegenstand aus dem Auge verliert, weil sein Blick gefesselt ist von den grellen Farben in der Schilderung des Kindes, so verstehen wir ihn nunmehr völlig aus seiner typisch-naiven Wesensart heraus. — Es befremdet den Betrachter auch nicht mehr, daß der Lehrer, anstatt zum Ausgangspunkt der Besprechung zurückzukehren, sich mit seinen Kindern in ethischen Betrachtungen und Gesprächen verliert, die durch die verschiedenen Berichte der Kinder über die Folgen des übermäßigen Alkoholgenusses ausgelöst worden sind. Aus dem natürlich-kindlichen Gespräch wird ein von ethischem Empfinden getragener, von religiösem Erleben durchpulster Moralunterricht. Wohl hat recht oft der Gegenstand der Betrachtung gewechselt, aber dennoch hat jeder unvoreingenommene Betrachter das Gefühl innerer Einheitlichkeit, zumindest der Verstehbarkeit des unterrichtlichen Geschehens. Gewiß ist der Unterrichtsgang in keiner Weise logisch aufgebaut und nach objektiven pädagogischen und methodischen Gesichtspunkten disponiert; ja es scheint von diesem Standpunkte aus zunächst in höchstem Maße kurios, mit dem Stachel der Biene eine Lektion zu beginnen und mit den Bestrebungen des Christlichen Vereins junger Männer gegen den Alkohol zu beschließen. In Wahrheit aber liegt ein völlig anderes Prinzip, unbewußt allerdings, dem Unterrichtsgang des naiven Grundschullehrers zugrunde, das schon erwähnte Prinzip der Anschaulichkeit. Unter Anschaulichkeit soll hier die oben geschilderte konkrete Art zu unterrichten, die bildhafte, plastische Ausdrucksform des Lehrers und seiner Kleinen verstanden werden. Sie allein ist Grundlage der Aufmerksamkeit und bedingt die Auswahl des Gesprächthemas. Gewiß drohen Vernachlässigung des Unterrichtsstoffes und ein Abirren vom logischen und lehrplanmäßigen Aufbau des Lehrgutes und damit Lückenhaftigkeit des Wissens! Demgegenüber läßt sich für den naiven Typ des Grundschullehrers schlechthin, ganz besonders aber für den oben geschilderten Lehrer, ins Feld führen, daß er gerade durch diese seine Unterrichtsart außerordentlich stark und mit großer innerer Eindringlichkeit auf seine Schüler wirkt. Zwar bringen diese Wirkungen hauptsächlich auf erzieherischem Gebiet Erfolge mit sich, aber auch der eigentliche Stoff des Unterrichts gewinnt durch sie an Tiefe und Eindringlichkeit und bleibt somit länger im Gedächtnis des Kindes haften. Lange bleibt das Dargebotene ein lebendiges Wissensgut des Kindes.

Freilich findet man ein wohlgeordnetes, systematisch aufgebautes Wissen selten in den Klassen, die ein Lehrer vom naiven Typ betreut. Aus seinem typischen Verhalten tendiert in vielen Fällen auch das Versagen in Richtung auf logisch aufgebautes Wissen und lehrplanmäßige Stoffvermittelung. Jedem einzelnen naiven Grundschullehrer bleibt natürlich die Möglichkeit, auf irgendeine Weise gegen diesen Mangel anzukämpfen. Der eine tut es, indem er sich und die Kinder

willentlich nach jeder Ablenkung dem planmäßigen Lehrgegenstand zuwendet, der andere läßt von einem Kinde alles Durchgenommene in einigen Stichpunkten und Merkworten notieren und wiederholt am Ende der Woche auf Grund der Aufzeichnungen in einer besonderen Stunde. Er versucht dann, Ordnung und Uebersicht in die bunte Fülle des Dargebotenen zu bringen. Er verbindet vielleicht mit diesem ordnenden Vorgehen eine gründliche Vertiefung; der dritte wiederum legt seine Taschenuhr aufs Katheder, um einige Zeit vor dem Schluß jeder Stunde auf alle Fälle das freie Unterrichtsgespräch abzubrechen und alles Behandelte klar und übersichtlich zusammenzufassen. Er ordnet das, was nicht zum Thema gehörte, anderweitig unter, wo es das vorhandene Wissen bereichern und vertiefen kann. So steht also jedem Grundschullehrer unseres Typs die Möglichkeit offen, einen Weg zu suchen, der ihn vor einem Versagen in der oben geschilderten Richtung bewahrt. — Der naive Typ trägt zwar die Neigung zur Unordnung, die Tendenz zur Vernachlässigung des Stoffes in sich, die tatsächlichen Auswirkungen dieser seiner strukturellen Tendenzen aber sind abhängig von der Persönlichkeit des einzelnen Lehrers und damit von vielen individuellen Faktoren.

Ueberhaupt ist das, was an empirischen Beobachtungen in unserem Zusammenhang dargestellt wird, nach zwei Gesichtspunkten zu betrachten, erstens in Rücksicht auf seinen typischen Gehalt und zweitens in Hinsicht auf das bloß Zufällige, auf die vielen individuellen Faktoren. Wenn ein Lehrer beispielsweise infolge eines körperlichen Leidens stark in seiner Wirksamkeit gehemmt ist und Müdigkeit, Gereiztheit und Mißmut zuzeiten ein sonst gutes Verhältnis zum Kinde zerstören, so ist diese Tatsache als eine individuelle Zufälligkeit anzusehen. Wenn gewisse empirische Befunde jedoch an den Vertretern eines bestimmten Grundschullehrertyps immer wieder festgestellt werden müssen, so muß zumindest eine Untersuchung darüber angestellt werden, ob tatsächlich hier noch von Zufälligkeiten gesprochen werden darf, oder aber, ob in der Struktur des reinen Typs nicht wenigstens Anstöße gegeben sind, die jene hartnäckig wiederkehrenden Erscheinungen verständlich machen.

In unserem oben geschilderten Unterrichtsbeispiel zeigte sich eine Vernachlässigung des Stoffes und des klaren Aufbaues der Gedankengänge, eine Auflockerung der Disziplin usw.. Da nun ähnliche Tatbestände auch bei vielen anderen Lehrern des gleichen Typs beobachtet werden konnten, wurden alle jene Voraussetzungen für eine unterrichtliche Fehlleistung zwar nicht als typische Merkmale des naiven Verhaltens aufgefaßt, aber es mußte doch der Versuch unternommen werden, zumindest eine Tendenz zu dem geschilderten Versagen als typisch aufzuweisen.

e) Die Aeußerungen des naiven Typs über sich selbst.

Wie wenig der naive Typ des Grundschullehrers selbst sich seiner Eigenart und erzieherischen Wirkung bewußt ist, trat immer wieder klar hervor in den Besprechungen, die nach der Teilnahme am Unterricht oder sonst bei irgendeiner Gelegenheit stattfanden. So fragte ich

beispielsweise nach Gründen für seine Berufswahl, nach seinem Erziehungsideal oder nach seiner Ansicht über die verschiedensten jeweils akuten Probleme der Pädagogik.

Auf meine Fragen oder Bemerkungen über eine geschickte methodische Maßnahme oder sonst etwas, was auf mich Eindruck gemacht hatte, wurde mir oft geantwortet: „Gedacht habe ich mir eigentlich wenig dabei; ich habe so aus einem bestimmten Gefühl heraus gehandelt", oder „es macht meinen Kindern und mir auf diese Weise den meisten Spaß". Einige lehnten auch jedes theoretische Nachdenken über ihr pädagogisches Handeln rundweg ab. „Ich bin überzeugt, daß das viele Nachgrübeln und die Wissenschaft überhaupt nur aufhält!" (Gemeint sind innere Hemmungen!) „Entweder ist man Lehrer oder Wissenschaftler; beides verträgt sich nicht." Das sind Aeußerungen, die man beim naiven Grundverhalten oder auch schon beim naiven Teilverhalten der Mischtypen immer wieder zu hören bekommt. Hinweise auf Fehlleistungen und pädagogisches Versagen, das der naive Typ am theoretisch eingestellten und wissenschaftlich arbeitenden Kollegen beobachtet hatte, begegneten mir sehr häufig. Allerdings lag den folgenden Aeußerungen sehr oft unberechtigte Gleichsetzung von pädagogischer Wissenschaft und lebensferner Theorie zugrunde, eine Gleichsetzung, die aus der Struktur des naiven Grundschullehrers wiederum zu verstehen ist.

Man erzählt Einzelbeispiele und sagt: „Sehen Sie, das ist nun der Erfolg von dem jahrelangen Experimentieren und Philosophieren!" — oder im Anschluß an das Verbot der Prügelstrafe in der Grundschule —: „das ist die Theorie, und wie ganz anders sieht die Praxis aus! Was soll also das ganze Geschreibe und Gerede, wenn es in der Wirklichkeit doch anders zugeht?" Andere sind versöhnlicher, manche auch zu freudiger Anerkennung wissenschaftlicher Einstellung zum Beruf geneigt. So sagte jemand: „Ich habe immer Herrn X. bewundert, der soviel weiß und versteht. Ich selbst habe immer fürchterliche Angst vor allem, was man pädagogische Theorie nennt und kann das Einfachste kaum kapieren" — und ein anderer: „Ich glaube wohl, es muß interessant sein, so wie Sie zu forschen, aber ich denke, ich werde auch so fertig werden mit meinen Kindern". Selten fand sich ein zum naiven Typ neigender Lehrer, der neben der Gabe des unmittelbaren Miterlebens, neben der seelischen Kindhaftigkeit die Fähigkeit des nachträglich bewußten Nachdenkens und der wissenschaftlichen Kritik an der Praxis besaß. Aber diese wenigen Fälle genügen, um zu erweisen, daß sehr wohl naives Verhalten in der tätigen Auseinandersetzung mit dem Kinde und bewußtes Verstehen wie auch verstandesmäßige Kritik am eigenen und fremden pädagogischen Verhalten in der personalen Einheit eines und desselben Grundschullehrers vorhanden sein können, wenn sie auch nur nacheinander in Erscheinung treten. Typisch ist und bleibt jedoch, daß während der unterrichtlichen und erzieherischen Auseinandersetzung mit dem Grundschulkind keinerlei rationale Zwischenschaltungen vorhanden sind.

f) Schwachbegabte und schwer erziehbare Schüler unter dem Einfluß des naiven Grundverhaltens.

In jeder Klasse gibt es eine Anzahl sittlich oder intellektuell tiefstehender Kinder, deren großer Einfluß auf die Klasse zumeist nicht richtig erkannt wird.

Zwar unternimmt auch der kindhafte Lehrer keine bewußte Gruppierung seiner Schüler nach Begabung und Erziehbarkeit, in seinem praktischen pädagogischen Tun jedoch ist sehr wohl eine feine Differenzierung zwischen Begabten und Minderbegabten, zwischen Wohlerzogenen und Schwererziehbaren zu beobachten. Sein sicherer pädagogischer Takt, seine selbstverständliche Angleichung an das Einzelkind befähigen ihn, auch in den Sonderfällen der Begabung und Erziehbarkeit unmittelbar das pädagogisch Richtige zu tun, selbst ohne eine bewußte Einsicht in das eigene erzieherische Handeln. Oft mangelt ihm die Fähigkeit, theoretisch das unbewußt Vollbrachte zu rechtfertigen.

Die intellektuelle Stufe des geistig zurückgebliebenen Zöglings, die Wesensart des verwahrlosten oder verzogenen Kindes erfaßt der kindlich geartete Lehrer in unreflektierter, lebendiger Auseinandersetzung mit seinen Kleinen. Wenn er in seinen unterrichtlichen Anforderungen an den Schwachbegabten mit selbstverständlicher Sicherheit sich dem geistigen Niveau desselben anpaßt, so hat er sich weder bewußt noch gewollt Einblick in die Struktur seines Schülers verschafft, sondern im natürlichen Umgang mit ihm hat sich ein anschauliches Bild des einzelnen Kindes dem Lehrer eingeprägt, dem er nunmehr all seine pädagogischen Einzelhandlungen unbewußt anpaßt. Er ist somit nicht der Gefahr ausgesetzt, zu hohe oder zu geringe Leistungen von dem Schwachbegabten zu verlangen.

So unterläuft dem naiven Grundschullehrer weder eine allzugestrenge Behandlung, die den schwachbegabten Schüler abstumpfen oder verschüchtern würde, noch eine allzugroße Nachsicht, die zu Liederlichkeit und Oberflächlichkeit führen könnte.

Aehnlich gestaltet sich das Verhältnis des kindhaften Grundschullehrers zu den Schwererziehbaren. Er kennt aus unmittelbarem Mitempfinden die Verhältnisse, die Krankheiten seiner Sorgenkinder, und Mitleid und Mitfreude begleiten sie. Er hat sich vielleicht in kindlicher Offenheit mit den Eltern unterhalten. Unter Umständen hat man sich zunächst peinlich berührt gefühlt über seine Unbefangenheit und unbekümmerte Rücksichtslosigkeit, mit der er auch in die häuslichen und familiären Verhältnisse eingreift. Aber auch in solchem Falle wird seine kindliche Art ihn vor dem Mißmut der Eltern bewahren. Motiv seines Handelns ist nicht eine Besinnung auf seine Pflicht als Lehrer, sondern ein lebenswarmes, unerschütterliches Verhältnis zu dem betreffenden Schüler. Seine frohe Bereitschaft zur Bejahung des kindlichen Wesens wird weder durch die Verwahrlosung oder falsche Erziehung seiner Kleinen wankend gemacht noch durch die Feindschaft der Eltern gestört. Sein felsenfester Glaube daran, daß die kindliche Wesensart letzten Endes doch gut und rein sei, besiegt über kurz oder lang sowohl die Schwächen der Kinder

als auch den Unwillen der Eltern. Ob dieser unbedingte Glaube objektiv berechtigt ist oder nicht, kann hier nicht erörtert werden; Tatsache ist, daß er sicher oft mit dem kindhaften Grundverhalten Hand in Hand geht und als subjektive Ueberzeugung dem Lehrer große Kraft und unmittelbare Wirkung in seinem pädagogischen Tun verleiht. Seine hoffnungsfreudige, sonnige Art setzt sich immer wieder gegen Widerstände aller Art durch, gleichgültig, ob sie vom Kinde, von den Verhältnissen oder von den Eltern ausgehend, sich ihm entgegenstellen. Die Freude über jede nach vieler Mühe gelungene Leistung eines schwachbegabten Kindes ist so echt und drückt sich so überzeugend in Wort und Gebärde aus, daß selbst das scheinbar völlig abgestumpfte Kind auflebt und mit neuem Mut und neuer Kraft an seine Aufgaben geht.

Auch in der Betrübnis über den Verzogenen oder Verwahrlosten, die dem Schmerz eines guten Freundes gleicht, liegt trotz aller stattgehabter Enttäuschung doch soviel starke Hoffnung auf künftige Besserung, daß dem kindhaften Typ gerade in dieser Beziehung scheinbar unmögliche Erfolge gelingen. Mit seiner sieghaften Art greift er immer wieder in die Seele des Kindes ein, beeindruckt sie, formt sie und vollbringt seine pädagogischen Leistungen, wie es scheint ohne sonderliche Mühe, ohne innere oder äußere Konflikte, während die Lehrer anderer Wesensart erst unter Aufwand großer seelischer Anspannung und Einbuße von Nervenkraft dasselbe zu leisten vermögen. Ganz ohne Ermatten und Erschöpfung arbeitet er allerdings nicht. Doch davon weiter unten! Zur Veranschaulichung des Gesagten folgende kleine Begebenheit: In einer Grundschulklasse, die ich sehr gut kannte, befand sich ein völlig verzogener und verwöhnter Junge. Er war störrisch, trotzig, neigte zu offener und versteckter Auflehnung und war gegen seine Klassenkameraden außerordentlich böswillig in seinem Verhalten. Von seiten der Eltern trat man ihm nie ernsthaft entgegen. Im Gegenteil! Er fand dort immer Mitleid und Beistand bei evtl. Bestrafungen durch den Lehrer oder, was weit häufiger vorkam, bei den Prügeleien mit Schulkameraden. Die ganze Schule kannte besonders die Mutter schon, da sie jede Woche ein oder mehrere Male mit Beschwerden über „Rohheiten" der Kinder oder „ungehörige Redensarten" des Lehrers ihrem so „überaus empfindsamen Kinde" gegenüber in der Schule erschien. Wenn der Rektor meistens zu der Ansicht kam, daß es sich von seiten des Lehrers oder der Kinder um relativ harmlose und noch dazu wohlbegründete Maßnahmen gegen ihren eigenwilligen, vorlauten, und verweichlichten Jungen handelte, und daß seine Berichte zu Hause ins Maßlose übertrieben worden waren, dann trat das ein, was typisch sich in solchen Fällen elterlicher Affenliebe ereignet: es setzen Schimpf- und Schmähreden gegen die Verrohung der Schule von heute im allgemeinen und den Lehrer im besonderen ein.

Am nächsten Mittag danach lauert bei Schulschluß der in tiefster Seele empörte Vater unseres „mißhandelten" Knaben hinter irgendeiner Litfaßsäule und stürzt sich auf die Kameraden seines Sohnes. Er wolle schon, so ruft er aus, die Erziehung der mißratenen

Jungen selbst besorgen, wenn Eltern und Schule es nicht wollten oder könnten. Nun sind gewöhnlich weder die Kinder noch deren Eltern noch der Lehrer über diesen pädagogischen Eifer erfreut. Drohungen und Krieg der Eltern, hochnotpeinliche Untersuchungen seitens der Schulleitung, allgemeiner Aufruhr der Geister sind die Folgen. Und das abschließende Urteil über soviel edle und unedle Leidenschaften lautet: „Viel Lärm um nichts!" — Aehnliche Vorgänge hatten sich auch um den genannten Jungen abgespielt. Eines Tages nun traf es sich, daß er mit einem Lehrer von ziemlich reiner naiver Typusart aneinandergeriet, als dieser gerade mit seiner Klasse auf dem Schulhofe ein Abwurfspiel mit einem Vollball aus Leder einübte. Der kleine Bösewicht, der gerade eine Freistunde hatte, sah dem Spiel ein Weilchen zu. Dann mischte er sich ohne zu fragen unter die Spielenden, offensichtlich, um durch Albernheiten und Ungezogenheiten zu stören und die allgemeine Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Der Lehrer spielte ruhig mit seinen Kindern weiter, wie es schien, ohne den Eindringling zu bemerken. Er warf auch ihm den Ball zu, und seine Schüler, die zu Anfang nicht recht wußten, wie sie sich zu dem fremden Jungen verhalten sollten, folgten dem Beispiel ihres Lehrers. So war nun der Versuch des Taugenichts, eine Sensation mit ihm selbst als Mittelpunkt zu erreichen, zunächst fehlgeschlagen. Er fand sich eingegliedert in eine natürliche, festgeschlossene Gemeinschaft, die sich augenblicklich ausschließlich dem Spiel mit ganzer Hingabe widmete. Von dem allgemeinen Gewoge des turnerischen Kampfes wurde auch er mit fortgerissen. Lange paßte unserem kleinen Freund das selbstverständliche Eingegliedertsein nicht. Er fing deshalb an, mit seinem Können in läppischer Weise zu prahlen. Er machte allerhand überflüssige, alberne Sprünge und Faxen und schnitt den Kindern, wenn sie nach ihm warfen, Gesichter. Als dann wieder einmal auf ihn selbst Jagd gemacht wurde, bekam der Lehrer zufällig den schweren Vollball zugeworfen. Um nun dem Gernegroß im Rahmen des Spieles unmerklich einen Dämpfer aufzusetzen, verlieh er dem Wurf eine etwas größere Kraft als nötig gewesen wäre. Nun war er ein großer muskulöser Mensch; und der Zufall wollte es, daß der Ball den Jungen mit voller Wucht seitlich an den Kopf traf. Die Wirkung des Wurfes war so stark, daß der Getroffene zu Boden geworfen wurde. Er zerschrammte sich seine Hände an dem scharfen Kies des Schulhofes. Seine Nase fing an zu bluten. Die Kinder, die bei dem letzten ungewollten Luftsprung, den er machte, als er getroffen wurde, in Lachen ausbrechen wollten, schwiegen plötzlich, als sie das sickernde Blut sahen, und blickten unsicher auf ihren Lehrer. Zwar war auch ihm für einen kurzen Augenblick der Schreck in die Glieder gefahren, schnell jedoch faßte er sich, ging auf den noch am Boden liegenden Jungen zu und sagte in seiner einfachen Weise: „Siehst Du, wenn Du mit uns spielst, mußt Du Dir auch gefallen lassen, wie es bei uns zugeht. So wollte ich Dich allerdings nicht treffen." Der Kleine war völlig fassungslos. Er, der mit aller Energie versucht hatte, eine Sensation herbeizuführen, dachte nun,

da er doch eigentlich seinen Zweck erreicht hatte, mit keinem Gedanken mehr an seine Absicht. Augenscheinlich dachte er überhaupt an nichts. Wenigstens sah sein Gesicht in diesem Augenblick dem eines denkenden Wesens unähnlich. Völlig verdutzt starrte er den Lehrer an, der ihn jetzt ohne jede Umständlichkeit auf seine sonnengebräunten Arme nahm, indem er das Gesicht des Gestürzten nach oben hielt und mit ihm schnell aber vorsichtig davonlief. Seinen Schülern rief er noch zu, für ein Weilchen allein weiterzuspielen. Die Art der Behandlung, die dem Jungen hier zuteil wurde, die Selbstverständlichkeit und Affektlosigkeit aller Vorgänge um ihn her schien ihm ein so neues Erlebnis zu sein, daß er seine Gewohnheit, in Schreien, Füßestampfen und Drohungen auszubrechen, ganz vergaß. Als der Lehrer wieder mit ihm erschien, war das Nasenbluten gestillt und die eine Hand verbunden. Mit der anderen hielt der Kleine die Hand des Lehrers. „Grüß Deine Eltern", sagte der Lehrer zu ihm, „und bitte sie, daß sie einmal zu mir in die Schule kommen". Zum Abschied gab der Junge ihm artig die Hand. Ein Vierteljahr später hatten es die Eltern verstanden, den Kleinen in die Klasse des genannten Lehrers zu überführen. Ohne kleinere Konflikte war es allerdings auch hier nicht abgegangen, aber niemals hatten sich, wie der Lehrer berichtete, ernsthafte und dauernde Zwistigkeiten zwischen Lehrer und Schüler oder Lehrer und Eltern des Kleinen ergeben. Die frische, derbe und dabei gütige Art des Lehrers, der weder daran dachte, sentimentale Reden zu halten noch den strengen Sittenrichter zu spielen, der ihm in seiner unkomplizierten Art der pädagogischen Behandlung und Ablehnung jeder Extravaganz einfach keinen Angriffspunkt für seinen Trotz, seine Sensationslust und läppische Oppositionssucht bot, hatte allmählich eine starke und entscheidende Wirkung auf das Wesen unseres kleinen Freundes ausgeübt. Er war ruhiger, einfacher und schlichter geworden. Er hatte sehr bald, nicht zuletzt auch unter dem Einfluß der Klasse, sein schwatzhaftes, vorlautes und altkluges Wesen abgelegt und hatte den offenen, aufrichtig-frohen Ton, der zwischen Lehrer und Schülern und unter den Klassenkameraden untereinander herrschte, angenommen. Seiner Verweichlichung von seiten der Eltern wurde hier eine allgemeine Kernigkeit und Abhärtung entgegengesetzt. So wurde er bald ein wirklicher Kamerad und brauchbarer Schüler, der für die Klassengemeinschaft durchaus erträglich war.

Nach dem Voraufgegangenen könnte der Eindruck entstehen, als hätte der naive Grundschullehrer kaum irgendwelche Arbeit und Anstrengungen in seinem Beruf zu leisten, als gelinge alles spielend und ganz von selbst. So dürfen die bisherigen Ausführungen nicht verstanden werden. Ganz im Gegenteil! Der naive Lehrer kennt lediglich keine Konflikte, keine Reibungen, keine innere Zwiespältigkeit und zermürbende Selbstkritik. Aber gerade sein echtes Miterleben mit dem Kind, sein ständiges Erfülltsein von dem, was im Unterricht vor sich geht, nimmt ihn natürlich seelisch und körperlich mit. Er kennt Stunden der Ermüdung, der völligen Erschöpfung, die dem über dem Kind stehenden

Lehrer erspart bleiben. Die große Frische und Lebendigkeit des naiven Typs *während seiner Arbeit* darf nicht über die Stunden der Abgespanntheit *nach* seiner beruflichen Tätigkeit hinwegtäuschen.

g) Der kindhafte Lehrer und die Elternschaft.

Aehnlich reibungslos und ohne Konflikte wie das Zusammenleben zwischen dem naiven Grundschullehrer und seinen Schülern vollzieht sich auch das gegenseitige Verhalten von Lehrer und Elternschaft, das oben berührt wurde. Es herrscht von seiten des Lehrers ein offener, unbefangener Ton vor. Leistungen und Fehlleistungen, positive und negative Charaktereigenschaften der Kinder bespricht er in der ungezwungensten Weise mit den Eltern. Er beschönigt nichts, ist aber auch frei von pedantischem Kleinmut und Nörgelei; Verärgertheit kennt er nicht und trägt weder Ungezogenheiten der Kinder noch Zwischenfälle mit den Eltern lange nach. In seinen Aeußerungen und Maßnahmen ist nichts von Gesuchtheiten und Uebertriebenheiten, nichts von persönlichem Macht- oder Geltungsbedürfnis zu spüren. So merken die Eltern bald die lauteren, nur ihren Kindern geltenden Bestrebungen des Lehrers. Es bahnt sich ein Verhältnis unmittelbaren Vertrauens an. Man sagt sich gegenseitig, was man denkt, ungeschminkt aber freundlich ins Gesicht. Der Lehrer nimmt von den Eltern gewiß keine Kritik an seiner Tätigkeit übel, wenn nur ein reines Interesse am Kinde der Grund dafür ist. Umgekehrt kann ihm wiederum auch der griesgrämigste Vater und die besorgteste Mutter kaum etwas übelnehmen, wenn sie nur erst einmal Gelegenheit hatten, einen Blick in die sonnige, harmlose Wesensart des Lehrers zu tun. Verstärkt wird das gegenseitige trauliche Verhältnis noch durch die Berichte der Kinder von allerlei drolligen Begebenheiten in der Schule, aus denen die Eltern bald entnehmen, wie sehr Kind und Lehrer eins sind. In manchen Fällen haben die Eltern Gelegenheit zu beobachten, wie der Lehrer auf allerlei harmlose Ueberlistung, aber auch auf bösartige Anschläge hereinfällt, ob dieselben nun von den Schülern oder aber von deren Eltern ausgehen. Dies Versagen in Angelegenheiten der praktischen Lebens- und Menschenkenntnis und des lebensklugen, berechnenden Verhaltens deuten die Eltern meistens richtig als Beigabe eines kindartigen Wesens, das selbst weder Berechnung noch Falschheit kennt. Ein gewisses Bewußtsein der Ueberlegenheit in Dingen der praktischen Lebensklugheit tritt dem naiven Typ des Grundschullehrers von seiten der Eltern recht häufig entgegen. Nicht selten versucht man, ihm beizustehen, was wiederum der kindartige Lehrer durchaus dankbar anerkennt. Aus diesem Gefühl der überlegenen praktischen Klugheit und der gleichzeitigen Hochachtung vor den moralischen Qualitäten des Lehrers dürfte auch zu verstehen sein, daß der naive Grundschullehrer nicht selten der „kleine Herr X" genannt wird, oder daß man ihn als den „großen Jungen" bezeichnet. Ohne respektlos zu sein, nennt man ihn unter Verwendung seines Rufnamens auch den „kleinen Her-

mann, Adolf" usw. Wenn sein Familienname eine Verzärtelung zuläßt, so wird er sicher damit bedacht. Man nennt ihn das „Rühlemännchen", das „Füchschen" usw. — Dabei ist es völlig gleichgültig, ob der betreffende Lehrer alle Eltern um eines Hauptes Länge überragt oder um Jahrzehnte älter ist als die Eltern seiner Schüler.

Ganz dieselben Erscheinungen sind übrigens auch im Verhältnis des naiven Grundschullehrers zu seinen Kollegen zu beobachten. Niemand kann ihm böse sein. Er ist meistens der Liebling aller. Gehaßt ist er nur von den kleinlichen, ängstlichen und verdrießlichen Pedanten. Sie sind ihm gram aus Lebensneid. Ihnen bietet der naive Lehrer allerdings häufig Gelegenheit zu Angriffen auf seine tatsächlichen Schwächen, die Vernachlässigung äußerer Ordnung, unpünktliches Einhalten der Pausenordnung und häufiges Vergessen seiner Flur- und Hofaufsicht oder deren nachlässige Ausübung. Er hat jedoch meistens mehrere väterliche oder mütterliche Freunde im Kollegium, die ihn rechtzeitig auf manches aufmerksam machen und warnen und so unliebsame Reibereien vermeiden helfen. Sein besonderes Einvernehmen, ja seine häufige Freundschaft mit dem verstehenden Grundschullehrertyp wird an späterer Stelle näher erörtert werden.

h) Gegenwart und naiver Typ des Grundschullehrers.

Im Vorangegangenen wurden schon wiederholt Hinweise nötig, die den Zweck hatten, eine Verwechselung von bloß geschichtlich bedingten pädagogischen und methodischen Erscheinungen, die das äußere Zeichen der Kindgemäßheit tragen, mit den unmittelbaren wesensgemäßen Aeußerungen eines wahrhaft kindartigen Grundverhaltens zu verhindern. Das pädagogische Schrifttum der Gegenwart einerseits und die gesetzlichen Forderungen und Grundlagen der gegenwärtigen Schule erwecken den Eindruck, als käme die Jetztzeit dem Wesen eines kindhaften Grundverhaltens von Grundschullehrer zum Grundschulkind ganz besonders entgegen. Es scheint, als würden ihm durch besonders glückliche Zeitumstände vor allen anderen Wertschätzung, Erleichterung und Förderung seiner Arbeit zuteil. So naheliegend diese Vermutung ist, wird sie jedoch von den tatsächlichen Gegebenheiten der Gegenwart zum großen Teil widerlegt. Geradezu behindert wurde das naive Verhalten des Grundschullehrers in der unruhigen und krisenhaften Zeit der letzten Jahre vor dem Entstehen des nationalen Deutschland. — Die Zerrissenheit auf allen Gebieten der Kultur während dieses Zeitabschnittes, die wirtschaftliche Not, die allgemeine Gereiztheit der Gemüter, die aufgepeitschten politischen Leidenschaften — sie drangen unmittelbar in das Leben der Schule ein und drohten in ihrer Roheit und Härte jedes feinere Miteinanderleben von Grundschullehrer und Grundschulkind unmöglich zu machen. Immer wieder mußte der Lehrer sehen, wie ihm hier stille Gedrücktheit, dort dumpfe Gleichgültigkeit aus den Augen seiner Kinder entgegenblickten, wie bei anderen wilder Trotz, blinder Haß und wahllose Auflehnung in Mienen und Handlungen zum Ausdruck

kamen. Immer wieder mußte er die schmerzliche Erfahrung machen, daß sich die kleinen unreifen Menschen nach dem Vorbild der Eltern zusammenrotteten und jene Haß- und Hohnlieder sangen, wie sie in politischen Demonstrationen üblich waren. — Wohl jedem Lehrer wird es mehr oder weniger häufig begegnet sein, daß er von den wirtschaftlich unterdrückten und gesellschaftlich mißachteten Eltern seiner Kinder, ja, von seinen Schülern selbst abgelehnt wurde; offener Haß und Neid traten ihm entgegen als einem, der etwas „Besseres" ist, der „diesem morschen Staate" dient. Ein einziges unbedachtes Wort, eine einzige mißverständliche Handlung von seiten des Lehrers, und er wurde sogleich als der politische Feind eingeschätzt. Leidenschaftlicher Haß und geheimes Mißtrauen begegneten ihm in allem seinen Tun. Nein, niemand, der in jener aufgewühlten Zeit durch seinen Beruf als Lehrer und Erzieher auf seinem Posten verharren mußte, wird behaupten können, daß ein naives Verhalten zu Schule und Kind in irgendeiner Weise der Gegenwart angemessen gewesen sei. — Umso bemerkenswerter, ja bewunderungswürdiger erscheint es, wenn in solcher Zeit ein Lehrer den frohen Mut des Kindes und die Bejahung des Lebens ungebrochen und ungeschwächt bewahrt hat. Und das ist — soweit die Befunde vorliegender Untersuchung einen solchen Schluß gestatten — trotzdem unter den Grundschullehrern relativ häufig der Fall. Es gibt immer noch recht viele Grundschullehrer mit wahrhaft kindlichem Verhalten, obwohl Mißtrauen gegen die Menschen und Grübeleien über die beobachteten wirtschaftlichen und politischen Ungerechtigkeiten es lange Zeit hindurch schwer machten, ein Kind unter Kindern zu bleiben. Auch dem naiven Grundschullehrer kamen von Zeit zu Zeit düstere Gedanken, aber seine ungebrochene seelische Kraft, sein aufrechtes, warmes Gemüt sind stärker geblieben als alle Einflüsse der Umwelt. Immer wieder überwindet er die Angriffe der Außenwelt und bleibt Sieger, nicht durch Ueberlegungen, nicht durch Philosophie oder Religion, sondern durch ein einfaches: „Dennoch", das er allen inneren und äußeren Hemmungen entgegensetzt. Wenn er nun in den Wirrnissen jener Zeit einen gewissen Beistand fand, so gewiß nicht in den damaligen Zeitumständen noch in den gesetzlichen Forderungen der Schule! Vielmehr waren es die Menschen, mit denen er in tätiger Mitarbeit oder in unmittelbaren persönlichen Beziehungen durch seinen Beruf stand, welche ihn stützten und förderten. Die Liebe der Eltern, treue Kameradschaft einsichtiger Kollegen, unter Umständen Verständnis von seiten eines weitherzigen Schulrates begleiteten ihn. — Dagegen können ihm gesetzliche Vorschriften weder Halt noch Förderung angedeihen lassen. Sie berühren und beeinflussen eigentlich das wahre Wesen des naiven Grundschullehrers in keiner Weise.

Mit der Durchführung der nationalen Revolution hat sich insofern eine für den naiven Grundschullehrer bedeutsame Wandlung vollzogen, als in kurzer Zeit die parteipolitischen, wirtschaftlichen und weltanschaulichen Zwiste beseitigt worden sind. Die Auflösung aller parteipolitisch eingestellten schulischen Organisationen ist erfolgt, und

damit ist ein großer Teil von Schwierigkeiten und Konfliktmöglichkeiten für den naiven Typ des Grundschullehrers hinfällig geworden. Es sind jedoch mit dem großen politischen Umbruch nicht alle Wege für ein kindhaftes Verhalten geordnet. Sein ganzes Wesen neigt allzusehr zu Ungeordnetheiten und Vernachlässigungen der äußeren schulischen Vorschriften, wie bereits oben ausgeführt wurde. Außerordentlich häufig sind die Vertreter seines Typs auch in ihrem gesamten Auftreten mehr oder weniger unsoldatisch. So entspricht seine Haltung nicht dem Ideal der Zeit, in welcher diese Untersuchungen abgeschlossen wurden. Jede Revolution, und sei sie noch so unblutig, kann zudem nicht verhindern, daß ihre Ziele von oberflächlichen Geistern und Fanatikern mißverstanden oder von gewissenlosen Elementen zu selbstischen Zwecken mißbraucht werden. Ihnen allen bietet der naive Grundschullehrer allerlei Angriffsmöglichkeiten. Es ist jedoch zu erwarten, daß in nicht allzulanger Zeit der Entwicklung sich die neuen Ideen auch im Schulleben zu etwas Selbstverständlichem entwickelt haben werden und daß dann Mißverständnisse und Mißbräuche aufhören werden. Einstweilen aber wird — so ist mit Sicherheit zu vermuten — der naive Typ in der geschilderten Weise auch dieser Schwierigkeiten Herr werden, bis sich zu der äußeren Einheit unseres Staates auch die innere Geschlossenheit der gesamten Kultur und damit des pädagogischen Lebensgebietes gesellt hat. Voraussetzung dafür ist nur, daß der betreffende Lehrer eine wahre und ungefälschte Kindartigkeit bewahrt.

Die Feststellung schon, daß nur der echte kindhafte Typ die starke Unabhängigkeit von Gegenwartsströmungen besitze, verrät, daß es Fälle gibt, in welchen sich einzelne zunächst noch als naiv eingeschätzte Grundschullehrer nach gründlicher Beobachtung als irgendwie gefälscht erwiesen haben. Und in der Tat weist das Beobachtungsmaterial, das unseren Betrachtungen zu Grunde liegt, eine recht große Anzahl solcher Fälle auf.

Es besteht neben jedem echten, aus den Tiefen der Persönlichkkeit heraus wachsenden Verhalten die Möglichkeit des gewollten, gespielten und nachgeahmten Sichgebens. Nannten wir das erste Verhalten echt, so sprechen wir im zweiten Fall vom unechten. Wir haben also bei der Betrachtung jedes einzelnen Typs die außerordentlich wichtige Unterscheidung zwischen den in sich wahren und dem angenommenen Grundverhalten vorzunehmen. Es gibt von jedem Typ ein Original und eine Kopie, es gibt das wahre Gesicht und die Maske. Nach jeder Beschreibung und Betrachtung des echten Typs soll der unechte, der Maskentyp zur Darstellung gelangen. Zweck dieser Gegenüberstellung ist, eine scharfe, anschauliche Abgrenzung beider gegeneinander zu versuchen und zugleich das echte und das unechte Verhalten in ihrer Eigenart zu verstehen. An dieser Stelle hat also der Versuch einer Darstellung zu erfolgen, die den Maskentyp des naiven Grundschullehrers zum Gegenstand hat.

i) Der kindische Typ.

Für den unechten Typ des naiven Grundschullehrers im Gegensatz zum echten ist eine starke Abhängigkeit von den modernen pädagogischen Anschauungen wie auch von den schulischen Vorschriften und Gesetzen charakteristisch. Ja, das unechte kindliche Verhalten kann unmittelbar auf die Bestrebungen des betreffenden Lehrers zurückgeführt werden, den pädagogischen und schulischen Forderungen der Gegenwart gerecht zu werden. Das soll nun gewiß nicht heißen, daß die Richtlinien oder die Werke unserer Pädagogen an irgendwelchen unechten Verhaltensweisen der Lehrer schuld wären. Sie können eine derartige Wirkung nur dann ausüben, wenn sie vom Einzelnen mißverstanden werden. Das geschieht allerdings häufig. Der typische Vorgang, wie er zur Bildung eines Maskentyps führt, ist, wenn alles Individuelle und Zufällige zunächst unbeachtet bleibt, etwa folgender:

Ein meist strebsamer und fleißiger Grundschullehrer orientiert sich gewissenhaft und aller guten Absichten voll über die gesetzlichen Anforderungen und pädagogischen Möglichkeiten, die mit seiner Arbeit im Zusammenhang stehen. Er liest die Richtlinien und Erlasse und prägt sich alle Anregungen, Vorschläge und Forderungen ein. Er hört Vorträge über die „neue" und „moderne" Pädagogik. Besonderes Interesse gewinnt er an dem, was immer wieder und immer noch als großartige Umwälzung in der Pädagogik der Gegenwart gefeiert wird, an der „Kindgemäßheit" des Unterrichts, an der Pädagogik vom Kinde aus. Er hört vom „spielenden Lernen" von „zwangloser Stoffvermittlung" usw.. Er ist glücklich, alles das so klar und eindeutig vorgezeichnet zu finden, auf das es einzig ankommt, wenn man als guter Grundschullehrer gelten will. Er hat nur nötig, recht getreulich zu merken und aufzuschreiben. Bis hinein in die kleinsten methodischen Einzelfragen wird alles in Büchern, Vorträgen und Arbeitsgemeinschaften leicht verständlich dargeboten. Alle Schwierigkeiten verschwinden, alle Probleme, selbst die des einzelnen Faches, werden vor seinen Augen „gelöst". Ja, es gibt sogar vielfache Möglichkeiten der Lösung pädagogischer Probleme, und oft erscheint es ihm, als sei die pädagogische Arbeit auf Grund der neuen Erkenntnisse mit einem Male verblüffend einfach und leicht geworden. Er sieht keine Schwierigkeiten mehr als die des fleißigen Aufnehmens aller Belehrungen und Ratschläge. Und daran läßt er es nicht fehlen. Unmerklich wird er so zum bloßen Nachahmer. Er findet Erzählungen in der bestimmten Altersmundart vor, die für seine Schüler in Betracht kommt; er weiß, wie er „spielend" das Einmaleins einübt; er weiß, wie er mit bunter Kreide umgehen muß. Nur eines weiß er nicht: daß die letzte Kindgemäßheit nur erreicht werden kann, wenn der Lehrer selbst in seiner Gesamtauseinandersetzung mit dem Grundschüler ein kindliches Wesen sein eigen nennt. Vielleicht ist es jedoch wiederum ein Glück für ihn, daß er nicht ahnt, wie wenig kindgemäß er in wahrer und eigentlicher Bedeutung ist. Er würde bei Betrachtung des Erfolges von soviel Fleiß und gutem Willen, wie er sie an sich selbst gewandt hat, in tiefste Selbst-

zerknirschung verfallen. So aber fühlt er sich sicher in dem Bewußtsein, nicht nur alles getan zu haben, was seine Pflicht ist, sondern außerdem ein besonders moderner Grundschullehrer zu sein. Von jedem tieferblickenden Beobachter aber wird er bald durchschaut. Denn alle seine Künste sind eben Künste und nicht Ausdruck einer tiefinnerlichen Grundhaltung. Jeder empfindet seine Art, mit Kindern zu sprechen, mit ihnen umzugehen, ihnen Unterrichtsstoffe nahezubringen, als unecht, läppisch und lächerlich. Und sogar seine Kleinen schon haben einen sehr sicheren Instinkt für die innere Unwahrhaftigkeit seines Verhaltens. Erinnern wir uns noch einmal an das Gespräch mit den beiden Jungen, das weiter oben wiedergegeben wurde! Das Verhalten des Lehrers A. wurde als Auswirkung eines echt kindhaften Miterlebens mit seinen Kindern aufgewiesen. Lehrer B. stellt ein Beispiel eines maskierten Verhaltens dar.

Von Einzelbeispielen und Schilderungen, von unterrichtlichen Vorgängen, wie sie typisch für den unechten Typ sind, muß aus Gründen der Diskretion gegen die Lehrer abgesehen werden, die sich bereitwilligst für die vorliegenden Untersuchungen zur Verfügung stellten. Ganz allgemein soll nur von den Arten des Versagens in Hinsicht auf die Bildung einer menschlich wahren und pädagogisch wirksamen Beziehung von Lehrer und Schüler die Rede sein.

Das erste, was dem Beobachter am Unterricht des Maskentyps auffällt, ist der Mangel an pädagogischem Takt. Er bringt es fertig, ein Kind, das im Eifer einer lebendigen Schilderung gelegentlich den dritten und vierten Fall verwechselt, anzufahren und in taktloser Weise die Darstellung eines gefühlstiefen Erlebnisses andauernd durch grammatische Zwischenbemerkungen zu stören. Das Kind macht keine sprachlichen Fehler mehr. Es hat seine gesamte Aufmerksamkeit auf das Grammatische konzentriert. Die Anschaulichkeit und Lebensechtheit der Schilderung ist zerstört, eine stockende Aufzählung einzelner Tatsachenabläufe tritt an ihre Stelle, und in der Klasse greift peinliche Langeweile und inneres Unbehagen um sich. — Weiterhin ist charakteristisch für den gewollt naiven Typ, daß er immer wieder bei Affekten, sei es Zorn, Aerger oder Empörung, plötzlich aus seiner angenommenen kindhaften Rolle fällt und ein ganz anderer wird als der, den er bisher seinen Kindern und sich selbst vorgemimt hat.

Wie sehr auch ein an sich vernünftiger pädagogischer Grundsatz zum Unsinn werden kann, wenn er von dem unechten Typ angewandt wird, möge ein kurzes Beispiel zeigen! Ein Lehrer der Grundschule befolgte die moderne Forderung der Kinderfrage folgendermaßen: Er hatte seine Kinder dazu dressiert, daß sie „spontan" bei jeder Gelegenheit Zwischenfragen und -bemerkungen machten, Berichtigungen und Ergänzungen anbrachten, wenn ein kleiner Klassenkamerad las, erzählte oder an der Tafel arbeitete. Nun ertönten dauernd mehr oder weniger unpassende Zwischenfragen und Zurufe in die Darbietungen des Lehrers. Es wurden Bemerkungen in das Vorlesen oder Erzählen eines Schülers hineingeworfen, auch wenn der Inhalt des Dargebotenen eine Unterbrechung verbot. Vorlaute Schwätzer störten den Verlauf jeder Betrachtung. Jedes feinere und

tiefere Gefühlserlebnis wird durch solche Maßnahmen im Keim erstickt, und nichts bleibt als ein wortreiches, zusammenhangloses, gedanken- und erlebnisarmes Gefasel.

Beobachtet man nun den Maskentyp des kindhaften Lehrers, der sich vielleicht in solchen unterrichtlichen „Leistungen" selbst bespiegelt, und sieht man ihm zu, wie er sich in gespreizten, verkrampften Bewegungen gefällt, dann mag man wohl zunächst geneigt sein, zu spotten und zu lachen. Diese erste Wallung des Betrachters aber macht bald dem Gefühl des Mitleids mit dem betreffenden Grundschullehrer Platz. Denn zugleich mit der Lächerlichkeit und Ungeschicklichkeit des unechten Typs muß der Beobachtende in den meisten Fällen ein lauteres, aufrichtiges Sichmühen feststellen. Jedes feinere Gemüt wird im Anblick des kindischen Grundschullehrers doch zuletzt nur ein unbestimmtes Gefühl von etwas Peinlichem, Unangenehmem und Schmerzlichem übrig behalten.

Die Kinder des vorliegenden Typs allerdings bringen ihm in keiner Weise Verständnis oder Mitleid entgegen. Jeder praktisch tätige Lehrer weiß, daß Kinder unnachsichtig, ja grausam gegen alles Schwache, Unechte und Kraftlose sind. Instinktiver Widerwille gegen den Aermsten ist noch das Gelindeste. Zumeist aber werden die Schüler versuchen, besonders wenn sie schon den obersten Jahrgängen der Grundschule angehören, ihn durch alle mögliche List in Situationen von möglichst peinlicher und lächerlicher Art zu bringen, um sich dann an seiner Hilflosigkeit zu weiden. Nur so haben sie für eine gewisse Zeit Unterhaltung in der Oede ihres Schullebens.

Ein zweites Gebiet, auf dem der kindische Lehrer dem kindlichen gegenüber sich völlig anders verhält, ist das Verhältnis zur Elternschaft. War für den echten Typ des naiven Grundschullehrers das unbefangene, unbekümmerte Auftreten den Eltern gegenüber charakteristisch, so kennzeichnet seinen Maskentyp das bewußte Bemühen, es möglichst allen recht zu machen. Er zeigt gern, wie sehr er bestrebt ist, dem kindlichen Wesen nahezukommen, und wie sehr er sich dem einzelnen Kind unterwirft. Wenn er in dieser Weise oft und viel mit den Eltern spricht, so tut er es nicht nur aus Eitelkeit sondern aus einer gewissen Aengstlichkeit vor der Kritik seiner Elternschaft. Ihm fehlt das Gefühl der Sicherheit, das den echten Typ nie verläßt. Ihm fehlt den Eltern gegenüber das rechte Selbstbewußtsein. Sie alle stehen mitten im Leben und bringen Sorgen, Verbitterung und Haß mit in die Schule. Für sein Verhalten dieser Erscheinung gegenüber gibt ihm niemand mehr ein Vorbild, kann ihm keiner ein allgemeingültiges Rezept anempfehlen. Hier gilt es, aus einer ganz bestimmten Situation heraus mit selbständigem Verstand und sicherem Gefühl das Rechte zu tun. Dazu ist er im allgemeinen nicht fähig. Allenfalls gelingt es ihm, ein friedliches Verhältnis zu den Eltern, beruhend auf dem Gefühl gegenseitiger Gleichgültigkeit, aufrechtzuerhalten. Jene unmerkliche Entwaffnung des Gegners durch ein frohes, sieghaftes Sichgeben, wie wir es beim echten Typ beobachten konnten, kann seiner Wesensart nie gelingen. Er m u ß notwendig versagen, weil es hier um etwas geht, was letzten

Endes unerlernbar ist. Ein wahres naives Grundverhalten besitzt man oder besitzt es nicht! Erwerben läßt es sich in keinem Falle. Setzt doch jedes Streben danach etwas Bewußtes, etwas Willentliches voraus! Das aber war es eben, wie wir sahen, was dem echten kindlichen Verhalten völlig mangelt.

k) Das Verhalten des echten naiven Typs zum Staat.

Aus der allgemeinen Wesensart des wahrhaft naiven Typs heraus läßt sich verstehen, daß er kein rechtes Verhältnis zum Staat finden kann. Er fühlt sich weder als Staatsbürger noch als Beamter, der einem Staatsganzen zu dienen hat. Unter dem, was man gemeinhin Staat nennt, kann er sich nichts Rechtes vorstellen. Die Beziehungen des Einzelnen zum Staat sind zu unpersönlich und unanschaulich für den naiven Grundschullehrer, und eine Bindung an etwas, das er sich nicht als Person vorstellen kann, liegt seiner Wesensart nicht. Seinen Kindern, den Eltern, seinen Kollegen, seinem Rektor und Schulrat gegenüber fühlt er sich verpflichtet, daß aber die Kollegen und Vorgesetzten Beauftragte des Staates sind, nimmt er als gegebene Tatsache hin, ohne im Geringsten das Bedürfnis zu verspüren, Näheres über den Aufbau des Schulwesens, über seine Verwaltung oder gar über die Verfassung einer staatlichen Gemeinschaft zu erfahren. Ihm ist der Staat in erster Linie diejenige nicht klar vorgestellte Macht, die vor allem an den vielen bei ihm so verhaßten Verordnungen bezüglich des äußeren Schullebens schuld ist. In einer Beziehung aber ist der Staat für unseren naiven Grundschullehrer gut: er kann seinen Groll gegen den Rektor oder Schulrat, die ihm jene unliebsamen Vorschriften über Pausenordnung, Pünktlichkeit, Ausfüllung der Lehrberichte und Versäumnislisten machen, auf ein unpersönliches Etwas, auf den Staat ablenken. Er benutzt ihn als Sündenbock, und so trägt der Begriff des Staates für den naiven Grundschullehrer die Möglichkeit in sich, zu einem guten Einvernehmen zwischen kindhaftem Lehrer einerseits und Vorgesetzten und Kollegen andererseits beizutragen. Nimmt er doch drohende Mißstimmungen von Person zu Person stillschweigend auf sich! Allerdings liegen in dem Verhältnis zwischen Staat und kindartigem Grundschullehrer immer Möglichkeiten zu Konflikten vor. Der naive Lehrer neigt dazu, ein schlechter Beamter zu sein, wie wir sahen, nicht aus einer bewußt staatsfeindlichen Gesinnung heraus, sondern aus starker Gebundenheit an die konkreten Seiten des Lebens und der Unfähigkeit, zu überpersönlichen und unanschaulichen Gebilden vorzudringen.

Nicht minder gering ist sein Interesse für Politik im allgemeinen wie für Parteipolitik im besonderen. Nur soweit politische Strömungen durch Eltern, Kollegen oder schulpolitische Vorgänge spürbar und sichtbar in seine Lebenskreise eindringen, befaßt er sich gezwungenermaßen mit ihnen. Und dann noch geschieht seine Auseinandersetzung niemals mit der Politik als solcher sondern nur mit deren Auswirkungen auf die Eltern, Schule und Kinder. Die Auswirkungen nun sind allerdings dem naiven Grundverhalten immer entgegenge-

setzt. Jede parteipolitische Bestrebung trägt die Tendenz zur Macht in irgendeiner Form in sich. Voreingenommenheit, Unduldsamkeit, Mißverstehen und daraus entstehender Haß sind charakteristische Folgen jeden politischen Parteitreibens. (Näheres hierzu siehe auch unter den Ausführungen vom verstehenden Typ!)

Alles das liegt dem naiven Typ des Grundschullehrers nicht. Jede Voreingenommenheit liegt ihm fern; denn ihm gelten bloße Ansichten nichts. Tätiges Verhalten zum Anderen und zur Umwelt ist ihm einzige Grundlage für die Beurteilung der Menschen. Aus dieser seiner Einstellung heraus ergeben sich auch wenig Gelegenheiten und Möglichkeiten zu politischen Auseinandersetzungen weder mit den Kollegen noch mit den Eltern der Kinder. Durchgehend darf vom naiven Grundschullehrer behauptet werden, daß er politisch neutral, wenn nicht gar uninteressiert sei. — Seltener waren die Fälle, in denen sich Grundschullehrer des vorliegenden Typs schnell für dieses oder jenes politische bzw. parteipolitische Ideal begeisterten. Meistens trat dann bei genauerer Kenntnis des Parteilebens und der praktischen Auswirkung desselben eben so schnell eine gründliche Ernüchterung ein. Dann mag sich wohl sein kindlicher Glaube einem anderen Ideal zugewandt haben. Das Ende aber war immer, daß er sich nach neuen Enttäuschungen in seine Schulstube als sein eigentliches Wirkungsfeld zurückfand.

Auf dem Lande allerdings nimmt, wie es scheint, der naive Lehrer recht häufig auch dauernd an Veranstaltungen teil, die auf parteipolitischer Grundlage stattfinden. Aber bei näherem Hinsehen stellt sich heraus, daß ihm jene Organisationen vornehmlich ein Mittel zu besseren Zwecken bedeuten. Sie geben ihm die Möglichkeit, praktisch zu helfen, Sammlungen für Notleidende einzuleiten, für die Winterhilfe zu arbeiten, Kinderspeisungen zu organisieren usw.. Es ist nicht ausgeschlossen, daß er, um ein Beispiel zu nennen, in der Stadt die internationale Arbeiterhilfe in diesem Sinne unterstützt hat, weil seine Elternschaft zu ihr stand, und nach seiner Versetzung aufs Land nach einer Zeit der Eingewöhnung in Stahlhelm und S. A. in ähnlich praktisch helfender Weise tätig ist. Es wäre gewiß unrecht, ihn deshalb wankelmütig oder überzeugungslos zu schelten. — Nach allem Vorausgegangenen ließe sich das Verhältnis des naiven Grundschullehrers zum politischen und parteipolitischen Lebensgebiet wie folgt zusammenfassen: Die Auseinandersetzung des kindartigen Grundschullehrers mit der Politik besteht in dem Versuch der tätigen Ueberwindung von störenden Einflüssen, die einzelne parteipolitische Strömungen bei ihrem Einbruch in die Schule hervorrufen. — Ebensowenig wie um Staat und Politik kümmert sich der naive Grundschullehrer um die Angelegenheiten seines Standes, um dessen Bestrebungen nach Macht, Ansehen, wirtschaftlichem Aufstieg und gesellschaftlicher Schätzung.

Er kennt weder Eitelkeit noch quälen ihn Minderwertigkeitsgefühle. Er ist viel zu natürlich, als daß es ihn bekümmern könnte, wenn er hie und da als Volksschullehrer in gesellschaftlicher Beziehung nicht für voll angesehen wird. Es schmerzt ihn nicht, wenn die

öffentliche Meinung den Volksschullehrer zuweilen als bedeutungsbewußten Emporkömmling, als linkischen, lebensfernen Kauz bespöttelt. Ein großer Teil der Lehrer wird durch diese Einschätzung, die zugleich als eine persönliche Schmach aufgefaßt wird, immer wieder zu Erbitterung und Zorn aufstachelt. Er will sich mit einer solchen Bewertung nicht zufrieden geben, und der Kampf um eine höhere Rangordnung in der menschlichen Gesellschaft wie auch das Auftreten in der Oeffentlichkeit nehmen gerade dadurch Formen an, die ihm mehr zum Schaden als zum Nutzen dienen. Der naive Grundschullehrer geht lachend an jeder bloß gesellschaftlichen Einschätzung seiner Persönlichkeit wie seines Standes vorüber. Und gerade dadurch erreicht er, daß man ihn, wo er sich auch immer bewegen mag, nicht als Volksschullehrer, überhaupt nicht als Lehrer sondern allein nur als Mensch betrachtet. Er ist in weitesten Kreisen gern gesehen. Er nötigt allen, mit denen er zusammengeführt wird, durch sein frisches, unbefangenes und sonniges Wesen eine unmittelbare Sympathie ab. Selbst seine Schwächen werden überstrahlt und ins Harmlose überführt durch die kindliche Offenheit, mit der er sie zeigt und sie allenthalben zugibt. Ueberall sagt man von ihm: „Man kann ihm ja nichts übelnehmen".

Zum Schluß unserer Darstellung des naiven Grundschullehrer sei noch folgende grundsätzliche Bemerkung gestattet, die allerdings *nicht allein* für den vorliegenden Typ Gültigkeit hat: Es kommt ein derartig kindartiges Grundverhalten in so absoluter Reinheit und Ausgeprägtheit, wie es hier am reinen Typ dargestellt wurde, in der Praxis kaum vor. Es gibt zwar äußerste Annäherungen, immer aber bestehen innerhalb der tatsächlichen Einzelpersönlichkeit eines Grundschullehrers die mannigfaltigsten Variationsmöglichkeiten in seinem Verhalten zu den einzelnen Zweigen seines Berufes und seines sonstigen Lebens, wenn er auch ganz überwiegend einem bestimmten Typ angehört. Wenn also, um bei dem Beispiel des naiven Grundschullehrers zu bleiben, ein Lehrer in der Schule ein kindhaftes Grundverhalten einnimmt, so ist damit nicht gesagt, daß er auch in *allen übrigen* Auseinandersetzungen mit dem Leben unbedingt ein naives Verhalten zeigen muß. Jeder menschliche Charakter läßt innerhalb der einzelnen Lebensgebiete verschiedene, ja gegensätzliche Verhaltensweisen zu. Es kann sich ein Grundschullehrer durchaus echt kindartig zu seinen Schülern verhalten, den Eltern gegenüber aber ganz bewußt Wert darauf legen, als Lehrer respektiert zu werden. Er kann mißtrauisch gegen Erwachsene sein oder nach dieser oder jener Richtung hin von Machthunger und Ehrgeiz getrieben werden. Allerdings weist die den obigen Ausführungen zugrunde liegende Tatsachensammlung darauf hin, daß gerade beim naiven Typ des Grundschullehrers eine große Einheitlichkeit des *gesamten* menschlichen Verhaltens die Regel ist. Das mag seinen Grund darin haben, daß, wer sich in der heutigen Zeit und unter soviel Schwierigkeiten noch wirklich kindlich in der Schule verhalten kann, die Kraft dazu meistens aus einem kindlichen Gesamtcharakter *überhaupt* schöpft.

Den zuletzt berührten Problemen ist neben anderen eine nähere Untersuchung in dem Kapitel „Probleme zur Typologie des Grundschullehrers" gewidmet. An dieser Stelle soll zunächst die Darstellung des reinen naiven Typs des Grundschullehrers abgeschlossen werden.

6. Der autoritäre Typ.

a) Allgemeines.

Charakteristisch für den autoritären Typ des Grundschullehrers ist die Kraft und Geschlossenheit seiner Persönlichkeit. Er setzt sich seinen Schülern gegenüber auf natürlichste und selbstverständlichste Weise durch. Er ist der vom Grundschulkind instinktiv anerkannte Führer, dem es sich bedingungslos unterlegen fühlt. Diese unbedingte Autorität darf auf keinen Fall mit äußerer Strenge, Herrschsucht oder gar gewalttätigem Wesen des Lehrers gleichgesetzt werden. Pedantische Strenge, Härte der Behandlung, Despotenallüren sind, wie weiter unten aufgezeigt wird, weit häufiger untrügliche Zeichen innerer Schwäche als Auswüchse eines kraftvollen Wesens. Ebensowenig bedeutet die Unterordnung von seiten der Kinder ein bloß furchtsames Sichbeugen unter eine größere fremde Gewalt. Achtung, Verehrung, Bewunderung, ja Vertrauen und Liebe mischen sich durchaus in das Verhältnis des autoritären Lehrers zu seinen Kleinen.

Unter autoritativem Verhältnis ist hier also nichts weiter verstanden als das unmittelbare Verbundensein von Lehrer und Schüler auf Grund einer vom Lehrer ausgehenden, unbewußt wirkenden geistigen und vitalen Kraft, die vom Kinde ahnend erfaßt und an ihm suggestiv wirksam wird.

Gemeinsam ist dem naiven wie dem autoritativem Verhältnis die Unmittelbarkeit und Unreflektiertheit des gegenseitigen Sichfindens. Grundlegend verschieden und völlig gegensätzlich sind sie in der rein menschlichen wie auch in der pädagogischen Wirkung auf das Grundschulkind. Dort bildet die Basis alles pädagogischen Verhaltens, des bewußten wie des unbewußten, die Strukturgleichheit bzw. -ähnlichkeit mit dem Kinde, hier ist Grundlage alles Wirkens die suggestive Kraft eines überlegenen Führers. Der autoritäre Grundschullehrer ist nicht Kamerad unter Kameraden, ist nicht der große Junge; er ist der souveräne, Achtung und Unterordnung gebietende Herrscher, zugleich aber auch der väterlich schützende Vertraute seiner Schar.

b) Der autoritäre Grundschullehrer im Unterricht.

Die große persönliche Stoßkraft des autoritativen Lehrers beruht nicht zuletzt auf der Einfachheit und Unkompliziertheit seines Denkens und Empfindens. Er steht mit beiden Füßen auf der Erde. Ihn kümmert nur, was irgendwie konkrete Bedeutung für ihn und seine Kleinen hat. Er ist hauptsächlich praktisch gerichtet, er

ist organisatorisch begabt, meistens ein glänzender Methodiker im Sinne einer geschickten Zeit- und Krafteinteilung und einer gewissen ökonomischen Ueberschau über den Stoff und seine wirksamste Vermittelung an das Kind. Der Grundsatz der Erzielung von möglichst großen Leistungen bei möglichst geringem Kraftaufwand von Lehrer und Schüler ist ihm Grundsatz aller Grundsätze. Und so liegt in der unterrichtlichen Leistung seine eigentliche Stärke. Er ist weit mehr Lehrer als Erzieher. Er wirkt hauptsächlich in Richtung auf praktische Lebenstüchtigkeit, zielt auf ein geordnetes, allzeit gegenwärtiges Wissen ab und strebt den in der Gesellschaft und im Beruf brauchbaren Menschen an. Er selbst verkörpert das, was man allgemein einen tüchtigen Menschen nennt, und die Tugenden eines brauchbaren, gesellschaftlich wertvollen Menschen verlangt er auch von den Kindern. Die Grundsätze der eigenen Ethik bilden zugleich den — meist unbewußten — Urgrund seiner Erziehungsideale. Daß er beides voneinander trennt, läßt seine einfache, unreflektierte Art selten zu. So nimmt es denn auch nicht wunder, daß Pünktlichkeit, Fleiß, Ordnung, Zuverlässigkeit die Eigenschaften bilden, die er unbedingt vom ersten Tage ab als unerläßliche Vorbedingungen seiner Arbeit von den Schülern fordert. Er sichert sich — wiederum mehr unbewußt als bewußt — für den Anfang einen geordneten Unterrichtsbetrieb und eben diese Unterordnung des Kindes unter die Ordnung, die ihm der überlegene Wille des Lehrers vorschreibt, bedeutet zugleich auch die Einfügung des Schulneulings in das Zusammenleben mit den kleinen Klassengenossen. Er sieht, daß jeder seiner Kameraden in gleicher Weise sich ein- und unterordnen muß. Jeder erfährt dieselbe Behandlung. Auf fleißige Arbeit erfolgt Lob, auf Faulheit Tadel. Irgendwelche Sonderbehandlung wird keinem zuteil. Alles ist wunderbar einfach und durchsichtig. Deshalb gewöhnt sich das Kind auch sehr bald an die ihm vom Lehrer unmerklich aufgenötigte Haltung in der Schule. Es ordnet sich willig dem Führer und damit zugleich dem von ihm bestimmten Klassengeist unter. Klassengeist heißt hier, der Geist des Gehorsams und der Ehrfurcht gegen den Lehrer, der Geist der Verpflichtung gegen die Arbeit, der Geist der Anerkennung und Gleichachtung des Klassenbruders. Diese Forderungen sind bei aller Unbedingtheit so schlicht und verständlich, in ihrer Erreichbarkeit so überzeugend, daß es nunmehr nicht erstaunlich wirkt, wenn von den vier Grundschullehrertypen der autoritäre Lehrer weitaus am schnellsten pädagogisch, besonders im unterrichtlichen Sinne, wirksam sein kann. — Sehr schnell gewöhnt sich der Schulanfänger an die kurze, kraftvolle und strenge, aber doch wohlwollende Art des autoritären Lehrers. Sein eiserner Arbeitswille, der sich eben in dieser Weise dem Kinde mitteilt, überträgt sich suggestiv auf dieses selbst. Die Scheu vor der Heiligkeit und Unverletzlichkeit der Arbeit, im besonderen der gemeinsamen Arbeit, beherrscht sehr bald das Tun und Treiben auch der Kleinsten. Verpflichtung zum fleißigen Schaffen und Achtung vor dem Arbeitswillen des Nachbars sind es, die eine tadellose Disziplin erstehen lassen. Sie bleibt auch noch wirksam, wenn sich der Lehrer gelegentlich einmal nicht in der Klasse befindet.

An dieser Stelle sei einer Begebenheit aus der Praxis gedacht, die für einen großen Teil des bisher Gesagten außerordentlich typisch ist: Ich wollte einen Lehrer in der Klasse besuchen, den ich sehr gut kannte und als Mensch außerordentlich schätzen gelernt hatte. Ich hatte ihn wiederholt in Konferenzen, Lehrervereinen usw. sprechen hören. Ich hatte oft interessiert seine auffallend trockene, kühle zu Zeiten auch brüske Art zu sprechen und sich zu bewegen beobachtet. Er war ein durch seine Schonungslosigkeit und Schlagfertigkeit gefürchteter Debatteredner. Ich wußte aus genauerer Kenntnis seines Wesens, daß sich hinter diesen rauhen Formen ein reiches und bewegtes Gemütsleben verbarg. Er liebte Musik und Kunst, war allerdings vorwiegend praktisch, in erster Linie sozial interessiert. Er betrachtete es als eine selbstverständliche Pflicht jedes Menschen, ganz besonders aber jedes Lehrers, für eine bessere soziale Weltordnung zu arbeiten. Er war dabei durchaus frei von sentimentalen Weltbeglückerideen. Sein Sozialismus war sachlich, diesseitig, in erster Linie wirtschaftlich orientiert; doch war er insofern nicht Marxist, als er zur Voraussetzung aller Verbesserungen innerhalb der gesellschaftlichen Struktur unserer Zeit das Bewußtsein der Pflicht zur Mitarbeit und Opferbereitschaft ansetzte. Er selbst hielt ein solches Gefühl der Verpflichtung für das natürlichste der Welt, und wenn ihn der Augenschein lehrte, daß andere Menschen nicht so dachten wie er, dann hielt er diese Tatsache des mangelnden sozialen Gewissens schon für ein Verbrechen, für eine widernatürliche Erscheinung innerhalb der gegenwärtigen Gesellschaftsordnung. Demgegenüber glaubte er unerschütterlich fest an die Vernunft und Einsicht der Unterdrückten und Entrechteten. Der großen Masse der Arbeiter sprach er die größte Einsicht in das soziale Gefüge und die soziologischen Probleme unserer Zeit zu, weil die unteren Schichten der menschlichen Gesellschaft, wie er meinte, durch die Not von selbst zu einer gründlichen Beschäftigung mit diesen Fragen gezwungen würden. Ich habe mich oft mit ihm in dieser Richtung unterhalten; d. h., eine eigentliche Unterhaltung mit ihm war nur bedingt möglich. Beim geringsten Zweifel an der Richtigkeit oder auch nur an der unumschränkten Geltung seiner sozialen Ueberzeugungen geriet er in eine Art wütender Begeisterung. Seine gehemmten, eckigen Bewegungen bekamen plötzlich Fluß, seine sonst so ruhigen dunklen Augen fingen an zu flackern, und sein kantiges, sonst unbewegliches Gesicht fing an zu leben. Mit großer Lebhaftigkeit und mühsam beherrschtem Temperament trug er seine Ideen vor. Es waren mehr Befehle als Darlegungen. Trotzdem hatte er sich alles logisch und überzeugend zurechtgelegt. Es war immer nutzlos, seinem Eifer zu widersprechen. Und insofern hat er mich auch wirklich von der Richtigkeit seiner Ideen überzeugt, als ich ihm zuerkennen muß, daß, wenn alle Glieder einer menschlichen Gesellschaft so geartet wären wie er, er keinen einzigen Beweis mehr für die Richtigkeit seiner Theorien zu erbringen nötig hätte. Und es gäbe keinen Winkel in der weiten Welt mehr, wo Not, Elend und Unrecht zuhause wären. Denn er war einer der wenigen Menschen, in denen Theorie und

Praxis, Lehre und Leben zu einer untrennbaren Einheit verwachsen sind. Trotz unserer weltanschaulichen und menschlichen Unterschiedlichkeiten haben wir in engen und weiteren Kreisen unseres Berufes während einer längeren Zeit in manchem Strauß zusammengestanden. Und wenn es um das gute Recht eines Dritten, um Verbesserung zu Nutz und Frommen der Kinder oder sonst um eine gute Sache ging, so hatte man in ihm einen Bundesgenossen, auf den man sich unbedingt verlassen konnte. Er war besessen von einem leidenschaftlichen Gerechtigkeitsgefühl und Gerechtigkeitswillen, und ob es gegen ein geschehenes Unrecht oder für eine gerechte Sache ging, so verfolgte er sein Ziel mit der ihm eigenen verbissenen Zähigkeit und Unbeugsamkeit, die ich immer wieder bewundert habe. Gegen seine eigenen Interessen kannte er nicht die geringste Rücksicht; er war ohne jede Lebensklugheit. Ich wußte von ihm, daß er eine Beförderung abgelehnt hatte, weil daran eine versteckte Bedingung geknüpft war, die seinen Ueberzeugungen widersprach. So hart wie gegen sich selbst war sein Verhalten auch gegen andere, vorausgesetzt, daß es sich um einen ebenbürtigen und ernst zu nehmenden Gegner handelte. Immer aber blieb er ritterlich im Kampfe und verlor lieber ehrenvoll, als daß er sich eines unfair erstrittenen Erfolges gefreut hätte. Seine große seelische Kraft, seine zähen körperlichen Energien schienen ihn von selbst in die kürzeren und geraden Wege zu leiten, die ihn meistens auch zu schnellen Erfolgen führten. — Diese markante Persönlichkeit wollte ich auch als Lehrer in der Grundschule unter kleinen, unmündigen Menschlein sehen. Er führte eine Klasse des ersten Schuljahres. — Als ich durch den Flur der Schule ging, hörte ich das gewohnte Klappern der Tafeln und Kästen in allen Klassen, emsiges Lesen, Dozieren, und irgendwo schimpfte jemand. Die Stunde hatte also begonnen. Als ich mich jedoch dem Klassenzimmer des geschilderten Lehrers näherte, hörte ich keinen Laut zu mir dringen. Ich zögerte, als ich die Hand auf die Klinke legte. Schade, dachte ich, fort! Beobachtungsgang! — Ich hatte mich getäuscht. Als ich aufmachte, saß die ganze kleine Schar in der Klasse und arbeitete. Einige standen auf und begrüßten mich. Ich sah mich um. Der Lehrer war nicht in der Klasse. Er sei soeben hinausgegangen; ein Mann sei dagewesen, erzählten die Kleinen, mit dem sei ihr Lehrer fortgegangen. „Macht nur ruhig weiter" sagte ich, um nicht zu stören. Ich hatte Zeit, die Kinder zu beobachten. Alles war mit rührend kindlichem Ernst in die Arbeit vertieft. Die Kleinen schrieben an verschiedenen kleinen zusammenhängenden Sätzchen. Einige malten auch Bilder dazu. Meine Anwesenheit schienen sie bald vergessen zu haben. Als der Lehrer zurückkam, drückte ich ihm meine Bewunderung über die hohe Disziplin seiner Kleinen aus. „Nun, was ist schon Großes dabei"! meinte er, „es ist alles Gewohnheit. Nur muß man die Bande rechtzeitig zur Ruhe und Ordnung anhalten. Dann hat man nachher halbe Arbeit in allen Dingen". Er sagte das in einer Art und in einer Betonung, als ob das alles ganz selbstverständlich sei. — Ueberhaupt hielt er, wie ich wußte, vieles im Leben für „natürlich" und „selbstver-

ständlich", was in der Tat nur für ihn selbstverständlich war. — Gewiß hätte er auch in bezug auf die Klassendisziplin Recht gehabt, wenn er seine Theorie nur zur Erklärung der Zucht seiner eigenen Klasse angewandt hätte. Ich wußte sehr wohl, daß es Lehrer gab, die mit allem Fleiß und aller Strenge eine solche Disziplin anstrebten, denen es aber doch nur schwer oder nicht gelang, sie zu erreichen. Ich hatte auch gesehen, daß viele Lehrer eine ähnliche Disziplin unter ihren Schülern hatten, aber ich wußte, daß die Grundlagen derselben ganz anderer Natur waren als bei den Kleinen, in deren Mitte ich mich jetzt befand. Ich schwieg zu seiner Aeußerung, denn ich hätte ihn doch kaum von etwas anderem überzeugen können. Außerdem wollte ich ihn ja vor allen Dingen bei der Arbeit sehen.

Er fuhr in seinem Unterricht unbefangen fort. Es handelte sich dabei um die Einführung eines Lautes und des dazu gehörenden Buchstaben. Er erzählte in der üblichen Weise dazu kleine Geschichten zur Belebung des Stoffes. Er gewann auf anschauliche Weise den betreffenden Laut aus dem Erzählten, ließ die Kinder Sätzchen und Wörter aus ihrem Leben bilden, die im Zusammenhang mit dem Buchstaben standen und entwickelte endlich aus bekannten Formen den einzuführenden Buchstaben. Methodisch Interessantes sah ich also kaum. Oft schon war mir Aehnliches vorgeführt worden, wenn auch selten so natürlich, sicher und geschickt wie hier. Von höchstem Interesse für mich war wiederum die Art, in der sich hier Lehrer und Schüler auseinandersetzten, in der sie sprachen, sich bewegten, fragten und antworteten, in der sie ihre Empfindungen ausdrückten und ihre Arbeit leisteten. Im gleichen Grade charakteristisch wie beim naiven Typ des Grundschullehrers war schon der erste Gesamteindruck, das erste, schnell erfaßte Gesamtbild der Klasse, in der ich mich jetzt befand, charakteristisch allerdings in völlig entgegengesetzter Richtung. Dort überall ein buntes, lautes Leben, ein fröhliches Hin und Her mit Tafeln, Scheren, Buntstiften, bemalten Papierfetzen, ein freies zwangloses Geplauder — und irgendwo, mitten dazwischen der Lehrer! Hier war alles Ordnung, Disziplin, Geregeltheit, Beherrschtheit bei Lehrer und Schüler. Man saß still, meldete sich, wenn man zu sprechen wünschte, sprach gemäßigt, und ich stellte bald auch eine bestimmte bewußte Pflege des mündlichen Ausdrucks fest. Lautes Lachen oder Weinen gab es nicht; überhaupt herrschten gedämpfte Töne im Ausdruck des Gefühlten und Erlebten vor. Der Lehrer stand vor der Klasse, und es schien, als leite er sie an unsichtbaren Fäden nach seinem ordnenden Willen. — In den Klassen des naiven Typs hatte ich sehr bald einzelne Kinder in ihrer Eigenart beobachten können. Dort gab sich jeder ungehemmt, seiner Eigenart entsprechend. Einige versuchten, sich vorzudrängen, andere arbeiteten in der Stille für sich; dieser drückte seine Teilnahme durch laute Ausrufe aus, während jener seine innere Bewegtheit nur durch das stumme Spiel der Mienen verriet. Hier in der Klasse schien die Beherrschtheit des Lehrers, seine große innere und äußere Ruhe sich auf die Kinder übertragen zu haben und so ein bestimmtes

Gleichmaß aller Aeußerungen, eine gewisse gleichmachende Wohlerzogenheit, eine Art guten Tones unter den Kleinen hervorgerufen zu haben.

Nicht nur in den Aeußerungen des kindlichen Seelenlebens, sondern auch in den schulischen Leistungen konnte ich ein gewisses Gleichmaß, eine weitgehende Angleichung aller an alle feststellen. Es herrschte ein hoher Leistungsdurchschnitt vor, dem ein außerordentlich hoher Prozentsatz der Schüler angehörte. Es gab wenig sehr gute, aber noch weniger schlechte und zurückgebliebene Schüler. — Als ich über diese Tatsache mit dem Lehrer sprach, sagte er, daß das Ziel seines Unterrichtes immer eine möglichst breite Schicht von Kindern mit guter Durchschnittsleistung sei. „Es ist nicht der Sinn der Schule im allgemeinen und der Grundschule im besonderen, große Begabungen zu pflegen und individuelle Besonderheiten zu entwickeln. Das geht immer auf Kosten der großen Schar derjenigen, die schlecht und recht ihre Arbeit leisten und ihre Pflicht tun. Auf die wenigen komplizierten wie auf die wenigen schlechten Schüler habe ich als Lehrer nur soweit Rücksicht zu nehmen, als es den Lauf eines geregelten Unterrichtsbetriebes nicht stört, und soweit es gegen das Gros keine Ungerechtigkeit bedeutet. So erst sind sichere und handgreifliche Erfolge in einer Klasse möglich, wobei ich voraussetze, daß der Lehrer von Anfang an diese gute Mitte seiner Klasse durch Gewöhnung an ernsthafte und solide Arbeit anstrebt." So ungefähr war seine Antwort, als er mir zum Abschied in der Pause die Hand reichte. Wieder klang es als sei die selbständige Arbeit der Kinder das Einfachste und Natürlichste der Welt. Und wirklich hatte er, wie ich aus einer genauen Kenntnis seiner Klasse wußte, einen hohen Grad von Selbständigkeit im Arbeiten bei seinen Kleinen erreicht.

Daß tatsächlich die Erreichung eines solchen Zieles durch die Mehrzahl der Lehrer durchaus nicht nur von Fleiß und richtiger Einsicht abhängig ist und eine so schwere Aufgabe nicht nur auf dem einfachen Wege der Gewöhnung zu lösen ist, bedarf kaum weiterer Erörterung. Es gibt allerdings unter den Grundschullehrern einen großen Teil, die Aehnliches in ihrer Klasse erreichen wie der oben beschriebene Grundschullehrer. Ein weitaus kleinerer Teil aber erreicht dasselbe Ziel mit gleicher Selbstverständlichkeit und Leichtigkeit, und jene, denen es ebenso unmittelbar gelingt, gehören mehr oder weniger dem autoritären Typ an. Diese Tatsache soll nunmehr zu deuten versucht werden und zwar im Anschluß an die Einzelbeobachtungen des zuletzt geschilderten Klassenbesuches. — Der Lehrer dieser Klasse kommt unzweifelhaft dem reinen Typ des autoritären Grundschullehrers außerordentlich nahe. Eine große suggestive Kraft strömt von ihm auf die Kinder über. Sie wirkt fort, während er sich selbst nicht in der Klasse befindet. Die Kinder arbeiten weiter, als sei er noch unter ihnen. Wenn er allerdings behauptet, dieser sein Erfolg sei Gewöhnung an Selbständigkeit, so ist das, objektiv gesehen, in doppelter Hinsicht anfechtbar. — Zunächst steht fest: Nur auf Grund einer solchen allesdurchstrahlenden, alles bezwingenden

Kraft der Persönlichkeit ist eine so schnelle und sichere Disziplinierung ein so williges, fast freudiges Gehorchen der Kinder zu ermöglichen. Sollte man hier also überhaupt von Gewöhnung sprechen? — Dann liegt der Meinung des Lehrers eine einseitige Auffassung über die Selbständigkeit der Kinderarbeit zugrunde. Ihm bedeutet Selbständigkeit des Schülers das Arbeiten ohne besondere Aufsicht, ohne ausdrückliche Befehle. Wäre aber vielmehr nicht erst dann wirkliche Selbständigkeit vorhanden, wenn die Schüler aus reiner Lust am Schaffen, ohne den geschilderten Einfluß der Wucht einer Lehrerpersönlichkeit arbeiteten? — Beide Fragen gehören allerdings in dieser Fassung in das Gebiet der reinen Pädagogik. Im Rahmen vorliegender Betrachtungen sollen sie nur dazu aufgeworfen werden, um den Eindruck zu vermeiden, als dürften die theoretischen Ansichten der besuchten Lehrer, besonders der praktisch tüchtigsten, über ihre eigene Tätigkeit als ohne weiteres pädagogisch bedeutungsvoll angesehen oder ohne besondere Deutung rein ihrem Inhalte nach als bezeichnende Merkmale für das tatsächliche charakterologische Gesamtverhalten des Betreffenden gewertet werden. Im Zusammenhange dieser Arbeit kann jede Aeußerung des einzelnen Lehrers, wie schon in der Darstellung des naiven Typs zum Ausdruck kam, zunächst nur als vieldeutiges Symptom für eine pädagogische Gesamtverhaltensweise angesehen werden. Im vorliegenden Falle ist eben die eigenartige Auffassung über Gewöhnung und Selbständigkeit ein durchaus typischer Bestandteil des autoritären Grundverhaltens. Der Lehrer, um den es sich hier handelt, erkennt selbst nicht die große irrationale Macht, die er über die Seelen seiner Kinder besitzt. Infolgedessen sucht er, als er auf die objektiven Wirkungen seiner Persönlichkeit aufmerksam gemacht wird, nach Erklärungen und findet sie einfach in dem guten Willen bei sich selbst und in der Macht der Gewohnheit bei den Kindern. Und gerade die nicht theoretisierende Selbstverständlichkeit, die unbedingte Sicherheit, der unbeirrbare Führerinstinkt sind es, die den betreffenden Grundschullehrer als zum autoritären Typ gehörend erweisen. Aehnlich läßt sich die Auffassung über die Selbständigkeit des Grundschulkindes verstehen als typische Theorie innerhalb der Gesamtrelation eines autoritativen Lehrers zu seiner Klasse. Er muß ja aus der mangelnden kritischen Einsicht in seine Wirkung auf die Kinder zu der Meinung kommen, seine Kleinen arbeiteten unter einem gewissen Zwange, unter einem bestimmten Druck, solange er unter ihnen sei. Wenn sie aber in seiner Abwesenheit, vielleicht im Gegensatz zu anderen Klassen, treu und emsig ihre Arbeit weiter verfolgen oder gar etwas Neues zu tun beginnen, dann sei das doch, so folgert er weiter, Arbeit ohne seine Aufsicht, also selbständiges Schaffen. Daß seine Autorität noch unsichtbar bei den Kindern wirksam sein kann, daran denkt er nicht.

Auch die gute Disziplin in der geschilderten Anfängerklasse ist Folge der autoritativen Wirkung des Lehrers auf die Kinder. Wenn ich einen Lehrer vom autoritären Typ gefragt habe, wie er die

musterhafte Disziplin erreicht hätte, so waren regelmäßig die Antworten etwa folgende:

„Ich schaffe mir selbst immer erst Ordnung. Wenn's nicht in Güte geht, dann mit Gewalt. Dann erst kann ich arbeiten."
„Nun, das ist eigentlich so ganz von allein gekommen."
„Das wäre ja noch schöner, wenn man sich keinen Respekt verschaffen könnte."
„Die Kinder waren eigentlich von vornherein gut in der Disziplin."
„Ich könnte nicht behaupten, daß ich etwas Sonderliches für die Disziplin unternommen hätte."

Man sieht, es sind Antworten, die sehr wenig interessant sind. Ein gemeinsames Merkmal haben sie alle, man könnte sagen, ein negatives: In keiner Antwort ist gesagt, *wie* die Disziplin zustande gekommen sei. Ein neues wesentliches Zeichen des autoritären Grundverhalten ist durch die Einsicht gewonnen, daß die Disziplinierung der Klasse für den vorliegenden Typ überhaupt kein Problem bildet. Er hat eben Zucht und Ordnung schon bloß dadurch, daß er als autoritärer Lehrer unter Grundschulkindern tätig ist.

Auch das Vorhandensein einer hohen Durchschnittsleistung bei einer großen Zahl von Schülern ist in dem geschilderten Falle zu einem guten Teil auf die unmittelbar anstoßgebende, anspornende Wirkung der Persönlichkeit des autoritären Lehrers zurückzuführen. Dabei muß allerdings festgestellt werden, daß eine gute Durchschnittsleistung *allein* durchaus kein sicheres Symptom für ein zugrundeliegendes autoritatives Verhältnis von Grundschullehrer und -schüler ist. Natürlich sind im Laufe der Untersuchungen und Beobachtungen auch bei anderen pädagogischen Verhaltensweisen gute Durchschnittsleistungen beobachtet worden, aber bei den autoritativen Lehrern waren sie geradezu die Regel. Somit besteht die Nötigung, hier eine Deutung auf Grund des autoritativen Verhaltens zu versuchen. Schon in der *allgemeinen* Beschreibung des hier besprochenen Typs wurden verschiedene Gründe für seine meist guten und sehr guten unterrichtlichen Leistungen angegeben. Es sind die große innere Einfachheit und Unkompliziertheit der gesamten Persönlichkeit, die Erreichbarkeit seiner bewußten und unbewußten unterrichtlichen Forderungen genannt worden. Ferner wurden im Vorangegangenen als Eigenschaften des autoritativen Typs seine Grundrichtung auf das Praktische, auf das Handgreifliche erwähnt, alles Wesenseigentümlichkeiten, die wir unschwer auch an dem Einzelbeispiel des zuletzt geschilderten Grundschullehrers wiedererkennen. Eine Verbindung, ein Zusammenwirken dieser seelischen Eigenheiten hat ihn und viele andere seines Typs zu den guten unterrichtlichen Leistungen geführt. — Nicht unwichtig ist die Tatsache, daß sehr viele Lehrer vom vorliegenden Typ auch ausgezeichnete *Methodiker* sind. Die einheitliche, wohldurchdachte Arbeits- und Lehrmethode dürfte ebenfalls aus zwei bereits gewonnenen Grundeigenschaften im Wesenbilde des autoritativen Typ heraus verstanden werden, aus seiner ökonomischen Veranlagung und seiner allgemeinen inneren Klarheit und Geordnetheit. Und nun wird wiederum ein straff methodisch durchgeführter Unterricht die Lei-

stungen der Kinder ausschlaggebend steigern und das um so mehr, weil er beeinflußt und durchwirkt ist von der mitreißenden Kraft einer ausgeprägten Persönlichkeit. So angesehen und so verstanden, dürfte also die durchgehend hohe Durchschnittsleistung in den Klassen der autoritativen Lehrer eben auf deren eigentümliches pädagogisches Grundverhalten zurückgeführt werden.

c) Der autoritäre Lehrer als Erzieher.

Man würde dem Grundschullehrer von autoritativer Struktur Unrecht tun, wenn man vergessen würde, auch seine erzieherischen Wirkungen zu würdigen. Ist der autoritäre Lehrer auch nicht in erster Linie Erzieher, sind einzelne Vertreter seines Typs sogar skeptisch gegen letzte, in weiter Ferne liegende Erziehungsideale eingestellt, so gehen von seiner starken Persönlichkeit doch entscheidende Wirkungen auf die Kleinen aus, die erzieherisch sehr bedeutungsvoll werden können, selbst wenn sie sich ohne Wissen und Willen des Lehrers vollziehen. Die disziplinierende Wirkung, die sich in so charakteristischer Weise bei dem oben geschilderten Lehrer aufweisen ließ, dürfte gewiß nicht nur als unterrichtliche sondern auch als erzieherische Leistung zu buchen sein. Ferner ist sicher der Glaube des Kindes an die Autorität des Lehrers, die Ehrfurcht vor ihm, die Unterordnung unter seinen Willen insofern von großer Bedeutung, daß sich allmählich in die Achtung bloß vor der Person des Lehrers in fortschreitender Weise auch die Anerkennung des von ihm Erstrebten und Vorgelebten einmischt. Aus der Achtung vor dem Willen des Lehrers zur inneren und äußeren Ordnung erwächst mit der Zeit die Achtung vor Ordnung schlechthin, die Achtung vor den Regeln und Gesetzen in der Schule, vor dem Staat, als dessen Exponent der Lehrer dem Kinde im Laufe der Entwicklung erscheint. Aus der Unterordnung unter den Befehl des Lehrers zur Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft gegen den Mitschüler bildet sich unmerklich wirkliche Hilfsbereitschaft, wirkliche Ritterlichkeit. Aus dem Arbeiten für den Lehrer endlich entwickelt sich bei einem guten Teil der Schülerschaft ein unmittelbares Interesse an der Arbeit, am Stoff selbst. Im allgemeinen allerdings steht jedoch hinter aller Arbeit, die in den Grundschulklassen unter der Führung des autoritären Lehrers geleistet wird, als letztes wirkendes Prinzip die Kraft der Persönlichkeit desselben. — Typisch erschien mir hierfür die Art, wie die Kinder ihre Arbeiten den einzelnen autoritären Lehrern zeigten. Ganz gleich, ob es sich um kindliche Malereien und Kritzeleien oder um Schreib- und Rechenarbeiten handelte, legten die Kinder sehr bald viel mehr Wert auf ein zustimmendes und ermunterndes Urteil als bei den Lehrern anderer Typusart. Die unmittelbare, unabhängige Freude am Schaffen und die unbeschwerte Sicherheit, die ich beispielsweise in den Klassen des naiven Lehrers beobachten konnte, war hier bedeutend herabgemindert. „Ist es gut so, Herr Lehrer?" — „Was bekomme ich hierauf?" (Gemeint war die Zensur.) „Hab ich es so richtig (schön, ordentlich) gemacht?" — das waren die Fragen, die ich oft hörte. Und wenn der Lehrer seine Zustimmung oder Anerkennung ausgedrückt hatte, dann

erst setzte die volle Freude über die Leistung ein, dann erst zeigte der kleine Junge oder das Mädel mit allen Zeichen kindlichen Stolzes die Arbeit dem Banknachbar. Wenn's der Lehrer gesagt hatte, dann mußte man ja „was gekonnt" haben! — Auch die Rücksprachen mit den Eltern der Schüler einzelner autoritärer Lehrer sowie Unterhaltungen mit Kindern zeigten, welchen überragenden Anteil der Lehrer dieses Typs an der Beeinflussung des Grundschulkindes in erzieherischer und anderer Hinsicht hatte, und in welchem entscheidenden Maße er auch in das Verhältnis von Kind und Eltern eingriff. Sehr oft hörte ich Schilderungen von den Eltern über mehr oder weniger tiefgehende Konflikte, die sich zwischen Kind und Elternhaus abgespielt hatten, weil das Kind die Meinung oder den Befehl seines Lehrers höher geachtet hatte als die Ansichten und Wünsche der Eltern. Sehr oft allerdings beruhte der Konflikt auf einem Mißverständnis seitens des Kindes. Wie dem auch sei, der vermeintlich oder tatsächlich gegensätzliche Einfluß des autoritären Lehrers setzte sich imer wieder durch. Dann waren der Vater oder die Mutter, nachdem Schelten und Zureden nichts genutzt hatten, oft des Nachmittags — denn meistens handelte es sich um Schularbeiten — zum Lehrer des Kindes gekommen und hatten um Aufklärung in der Angelegenheit gebeten. — Zum Schluß eines solchen Berichtes durch die Eltern hieß es dann, manchmal ärgerlich, meistens im halben Scherz: „Ja, Herr Soundso oder Fräulein Soundso bedeutet jetzt alles, seit der Junge (das Mädchen) zur Schule geht; unsereiner hat nun nichts mehr zu melden. Da heißt es zu Hause nur immer: „Unser Lehrer hat aber gesagt . . ." oder: „So wie du mir das Rechnen zeigst, ist es falsch; bei Herrn Soundso machen wir es ganz anders."

Die Schüler des autoritären Lehrers selbst zeigen schon in ganz kurzer Zeit, meist bereits während des ersten halben Schuljahres, nicht nur in ihrem geschilderten Verhalten sondern auch in manchen kindlichen Antworten, in welch hohem Maße sie von dem Gefühl der unbedingten Unantastbarkeit und Größe ihres Lehrers beherrscht sind. In einer Klasse des ersten Schuljahres sagte ein kleines Mädchen, das sonst einen sehr bescheidenen Eindruck machte, zu seinem nicht autoritären Lehrer: „Aber unser Pfarrer hat uns neulich die Geschichte ganz anders erzählt". Der Lehrer ging sofort auf das Kind ein und erfuhr von der Kleinen, wo und bei welcher Gelegenheit sie die Geschichte schon gehört hatte. Es war im Kindergottesdienst gewesen. Er ließ nun das Kind die Erzählung in der Fassung des Pfarrers wiederholen. Es war nichts wesentlich Verschiedenes; denn Lehrer und Pfarrer hatten sich an den biblischen Text gehalten, hatten aber die Geschichte kindertümlich ausgemalt und jeder in seiner Art phantasiemäßig kleine Einzelheiten hinzugefügt. Der betreffende Lehrer freute sich sichtlich über die Entschiedenheit des Kindes und half ihm und seiner Klasse aus den Zweifeln, indem er nachwies, daß beide Geschichten doch ganz ähnlich seien, und daß der eine etwas erzählt hatte, was der andere vergessen hätte und umgekehrt. — Der Pfarrer stand, wie ich feststellen konnte, zu seinen Kindern in ausgeprägtem autoritären Ver-

hältnis, der Lehrer gehörte dem verstehenden Typ an. (Siehe dort!) —

Sehr oft kann man in der Praxis des Schulbetriebes Unterhaltungen von Kindern hören, in denen sich die Kleinen darum streiten, wer von den Lehrern am meisten „zu sagen" hätte, oder wer „am meisten gelte". Es handelt sich hier sicher um eine dem Kinde selbst unbewußte Wirkung eines verschiedenen Grades von Autorität, welche der einzelne Lehrer bei den Grundschülern genießt. Nun ist zwar sicher, daß jede Klasse in der Mehrzahl der Streitfälle ihren eigenen Lehrer für den besten, klügsten, mächtigsten und stärksten unter seinen Kollegen hält, aber meistens gelingt den Schülern des autoritären Typs der Beweis — natürlich nur ein Scheinbeweis — dafür, daß ihr Lehrer doch das meiste zu sagen habe. Das trägt sich meistens in folgender Weise zu: In irgendeiner Pause, beim Ausflug, bei Schulveranstaltungen usw. widersetzen sich auf eine gegebene Veranlassung hin die Schüler des autoritären Lehrers. „Wir haben es bei unserem Lehrer sonst so und so gemacht." oder „Herr X. hat aber gesagt, wir sollen es n i c h t so, wie Sie es sagen, beim Antreten halten!", so klingt es dem fremden Lehrer in entschiedenem Sprechchor entgegen. Er stutzt, geht zum Lehrer der entsprechenden Klasse, spricht mit ihm, lenkt ein, weil es ihm leichter fällt nachzugeben als seinem Kollegen vom autoritativen Typ, oder weil er sich von dessen besserer organisatorischer Einsicht und Uebersicht überzeugt hat. Er kehrt zurück und bestätigt den Befehl des Kollegen und wundert sich über das kaum unterdrückte Jubelgeschrei der fremden Klasse, über die triumphierend in die Luft gestoßenen Fäuste und die gegen seine eigenen Schutzbefohlenen herausgesteckten Zungen. — Nichts bedeutet für die Grundschüler schon ganz allgemein, in besonderer Ausprägung aber für die Schüler des autoritären Typs, eine größere Freude als diejenige eines „Sieges" ihres Lehrers über den einer anderen Klasse. Verdoppelt wird die Freude nun noch durch die Schadenfreude über die „Niederlage" des anderen. Das Selbstgefühl der Schüler des autoritären Lehrers steigert sich zu kindlicher Renommisterei, vielleicht besonders deswegen, weil eben das Selbstgefühl seiner Schüler im Unterricht und sonstigen Umgang mit ihrem Lehrer eher Hemmungen als Förderungen erfährt. — Die bisher angeführten Tatsachenbeispiele dürften genügen zur Veranschaulichung der autoritativen Verhaltensweise, wie sie hier zunächst im Unterricht und der Erziehung i n n e r h a l b d e r S c h u l e zutage tritt.

b) D e r a u t o r i t a t i v e G r u n d s c h u l l e h r e r u n d d i e G e g e n w a r t.

Ueberblickt man die Zahl der autoritären Grundschullehrer, die man in der Gegenwart in den Schulen antrifft, so muß der unvoreingenommene Beobachter feststellen, daß sie im Vergleich mit den übrigen typischen Formen des Grundschullehrers in ganz überragender Mehrzahl anzutreffen sind. Diese Tatsache wird dem Fernstehenden, sicher auch manchem, der selbst in irgend einer Form Lehrer oder Erzieher ist, zunächst unglaubhaft erscheinen, unglaubhaft deswegen, weil die pädagogische Theorie bis hinein in die allerletzte Gegenwart

— abgesehen von wenigen Ausnahmen — die Autorität schlechthin und damit auch das autoritative Verhalten als etwas Ueberlebtes betrachtet. Es wird als etwas angesehen, das einer vergangenen, weniger kultivierten Zeit angehöre. Die Eigentätigkeit, das freie Entfalten der kindlichen Persönlichkeit wurden bis in die Jetztzeit, in der nun wieder eine völlige Umwandlung zugunsten der Autorität in der Schule und Erziehung stattfindet, zur allgemeinen und einzigen pädagogischen Forderung erhoben. Hunderte von Artikeln und Abhandlungen konnte man in der Zeit nach dem Kriege lesen, die mehr oder weniger schon durch die bloße Zerschlagung der Autorität glaubten, eine positive Entwicklung des heranwachsenden Menschen erreichen zu können. Inwieweit der mehr oder weniger blinde Glaube an die freie Entfaltung der kindlichen Kräfte zum Positiven berechtigt oder unberechtigt ist; ob eine freie, autonome Persönlichkeit als Ziel der Erziehung mit Erfolg angestrebt werden kann bei gleichzeitiger Zertrümmerung der Persönlichkeit des Lehrers, das zu untersuchen, gehört nicht in den Rahmen unserer Betrachtung. Uns interessiert vielmehr, zu einem Verstehen zu gelangen dafür, wie es möglich sei, daß bei einer so gegensätzlichen und feindlichen Einstellung der pädagogischen Strömungen in der Nachkriegszeit gegenüber der Autorität in der Schule sich dennoch gerade während dieser Zeit die autoritativen Verhaltensweisen der Grundschullehrer so stark entwickeln konnten und so viele Vertreter des autoritären Typs anzutreffen sind. — Es hat den Anschein, als ob gerade die Theorie von der Beseitigung der Autorität in der Praxis eine Förderung des echten, hier geschilderten autoritativen Verhaltens nach sich gezogen hat. Das mag etwa auf folgendem Wege geschehen sein: Wenn die „alte Schule" bekämpft wurde als eine Schule der Unfreiheit des Kindes, der unumschränkten Herrschaft des Lehrers, wenn von der Gefahr der Zerstörung und Verbildung der kindlichen Persönlichkeit gesprochen wurde, so hatte man nicht eine Autorität in dem hier dargelegten Sinne im Auge. Man stellte sich und stellt sich leider zum großen Teil noch jetzt die Autorität vor als Ausübung von Gewalt und Macht in irgendeiner Form. — Man denkt bei dem Worte Autorität an den Stock, an Unterrichtserfolge auf Grund der kindlichen Furcht vor der Strafe, an Schroffheit, Unfreundlichkeit des Lehrers im Umgang mit den Kindern. Dementsprechend stellt man sich das Kind als den unterlegenen, schwächeren Teil vor, das, sich selbst verleugnend, vom Gefühl der Minderwertigkeit niedergedrückt, ohne Freude seine Arbeit tut, seine Arbeit, die keinen bildenden und erzieherischen Wert hat, da sie ja nur aufgezwungene Tätigkeit, kein freies Schaffen bedeutet. Gewiß ist es richtig, vom menschlichen wie vom pädagogischen Standpunkt aus solch ein Lehrer—Schülerverhältnis zu verwerfen und zu bekämpfen. Unrichtig aber ist es einerseits, Haltungen von Lehrer und Schüler dieser Art als Auswirkungen einer autoritativen Grundverhaltensweise zu betrachten. Wahrhaft autoritäres Verhalten hat damit auch nicht das mindeste zu tun. Unrichtig ist es andererseits, einen bloß auf Gewalt und Verständnislosigkeit ruhenden Umgang

mit dem Kinde ausschließlich als einen Bestandteil einer vergangenen Zeitepoche zu betrachten, der in der kommenden besseren Zeit kein Daseinsrecht mehr habe. Es gibt auch noch jetzt innerhalb der modernsten unterrichtlichen Methoden Verhaltensweisen, die sich in nichts von den fälschlich als autoritativ bezeichneten unterscheiden. Davon weiter unten im Verfolg dieser Ausführungen! — Da nun also das eigentliche Ziel der Anwürfe und Angriffe im Wesentlichen gar nicht der autoritäre Lehrer ist, sondern vielmehr sein Zerrbild, so wurden ihm selbst wenig Schwierigkeiten gemacht. Man sah in ihm nicht den Feind, weil man sich diesen zugleich als Vertreter einer veralteten Unterrichts- und Erziehungsmethode vorstellte. Weil nun aber, wie wir sahen, die autoritären Lehrer durchgehends gute Methodiker sind, trafen ihn die Angriffe der modernen Schule nicht; im Gegenteil, man sah in ihm den neuzeitlichen Lehrer und nahm als selbstverständlich an, daß seiner fortschrittlichen Unterrichtsweise auch eine „moderne" Gesamthaltung entspräche. — Zu der unbeabsichtigten Schonung der autoritativen Verhaltensweisen trat nun noch — so darf man mit Recht annehmen — eine direkte Förderung durch die Zeitumstände. — Die radikale und unbesonnene Art, mit der in kurzer Zeit alles geschichtlich Gewordene über Bord geworfen wurde, alles bisher gläubig Verehrte von der „neuen" Pädagogik als lächerlich, überlebt, widersinnig und schädlich bekämpft wurde, hatte bald in der Praxis eine mehr und mehr sich steigernde Verwirrung zur Folge. Bald zeigte sich, daß mit der bloßen Vernichtung des Altehrwürdigen noch nichts Neues geleistet sei, und Krise auf Krise setzte ein und wollte sich nicht mehr hinwegleugnen noch beseitigen lassen. Und als dann neue Ideale und Wege der Erziehung gewiesen wurden, da waren diese so mannigfach und widerspruchsvoll, daß die Verwirrung der Geister nur noch größer wurde. In dieser allgemeinen Ratlosigkeit, am Rande des drohenden Chaos, trat viel früher, als man es nach den theoretischen Schriften vermuten kann, in der pädagogischen Praxis die Sehnsucht nach einem festen Grund und sicheren Halt auf. Der Lehrer suchte nach einem Boden für eine fruchtbringende Arbeit in der verwirrenden Fülle der neuen Anregungen und Vorschriften mancher Art. Die Eltern verlangten nach einem sicheren Schutz ihrer Kinder gegen Uebergriffe schädlicher Elemente unter den Schülern, und endlich sehnten sich auch die Kinder selbst nach einer festen führenden Hand. Das letztere ist in diesem Zusammenhang das eigentlich Entscheidende. Gerade unter dem beängstigenden Einfluß der vielen neuen Versuche in der Schule fühlte sich das Kind, ganz besonders das Grundschulkind, beunruhigt und überlastet. Die neue freie Unterrichtsmethode mit ihrer Forderung der Kinderfrage, der Selbsttätigkeit, der freien Meinungsäußerung hatte bald in der Praxis zur Folge, daß vorlaute Schwätzer, unerzogene und hemmungslose Schreihälse im unterrichtlichen und sonstigen Zusammenleben sich vordrängten und das Durchschnittskind wie auch die feineren Gemüter und innerlichen Charaktere unter den Kleinen einfach nicht zur Geltung kommen ließen. Oft habe ich bei meinen Klassenbesuchen diese Wahrnehmung machen müssen, wenn ich diejenigen Grundschullehrer

aufgesucht hatte, die in dem Rufe standen, einen fortschrittlichen Unterricht zu geben. — Um allen Mißverständnissen vorzubeugen, sei hierzu bemerkt, daß mit der Feststellung dieser Tatbestände gewiß nicht die modernen pädagogischen und methodischen Strömungen schlechthin kritisiert oder angegriffen werden sollen. Sicher handelt es sich zum größten Teil um Erscheinungen der Praxis, die zurückzuführen sind auf ein Mißverstehen und eine daraus folgende falsche Anwendung methodischer und pädagogischer Forderungen der Gegenwart. In diesem Zusammenhang sei noch einmal erinnert an jene Mißverständnisse neuzeitlicher pädagogischer Anschauungen, wie sie zur Bildung des unechten naiven Typs des Grundschullehrers geführt haben. — Wie dem aber auch sei, als Tatsache bleiben die geschilderten negativen Beobachtungen bestehen. Und nun läßt sich mit höchster Wahrscheinlichkeit vermuten, daß jetzt in dem Kind im tiefsten Grunde seines Wesens allmählich die unbewußte Sehnsucht nach einer Hilfe in dem gegenseitigen Kampf der mannigfachsten Denkanstöße und Erlebnisanregungen herangewachsen ist. Es sind nicht die schlechtesten unter den kleinen Gästen der Grundschule, die sich mit einer oberflächlichen Verfolgung der in der Schule gegebenen Anregungen nicht begnügen und unruhig werden, wenn sie aus eigener Kraft zu keiner Lösung der Probleme kommen. Sie finden die letzte Klarheit, den letzten Halt in dem ruhigen, sicheren und leicht begreifbaren Denken und Fühlen des autoritären Lehrers. — Dessen Anhängerschar vermehrt sich noch durch die Menge der durchschnittlichen und unselbständigen Schüler, durch eine Anzahl Aengstlicher, die sich ständig zurücksetzen lassen müssen von robusteren Naturen und solchen, bei denen die Zunge mehr leistet als der Kopf. Im Angesichte des autoritären Lehrers, unter seiner starken und gestrengen Hand erlauben sich selbst die größten Helden des Mundwerks und der Faust keine Uebergriffe. Der Schwache fühlt sich geborgen, und selbst der feinfühlige, liebebedürftige Schüler sieht sich zumindest gerecht behandelt, wenn er auch unter der Führung eines autoritären Lehrers nicht restlos froh ist. Kein Grundschullehrer der Gegenwart hat also soviel kleine Anhänger wie der autoritäre.

Mitten hinein in die Verarbeitung des gesammelten Beobachtungsmaterials fiel nun die gewaltige staatliche und weltanschauliche Umwälzung, die Errichtung des neuen Deutschland. Damit ergab sich für die Untersuchung die Notwendigkeit, den vorliegenden Tatsachenbefund durch Beobachtungen zu ergänzen, die gerichtet waren auf eine etwaige Veränderung im Verhalten des Grundschullehrers auf Grund der neuen staatlichen Ordnung. Der politische und weltanschauliche Umbruch und Neuaufbau brachte für die Pädagogik und damit also auch für die Grundschule die Verkündung des Autoritätsgedankens. Die Achtung der heranwachsenden Generation vor der Autorität der Werte, wie sie sich in Vergangenheit und Gegenwart in der Geschichte und Kultur unseres Volkes offenbaren, soll wieder gestärkt und anerzogen werden. Der Lehrer wird in erster Linie als Führer der Klassengemeinschaft angesehen. Die Schüler bilden seine Gefolgschaft. In den Schulen strebt man, auch ohne durch besondere

Verordnungen dazu angehalten zu sein, nach erhöhter Disziplin und strafferer Ordnung. Diese neue Zeitströmung hat eine doppelte Bedeutung für den autoritären Grundschullehrer: Sie hat die Sicherung seines echten Typs zur Folge, gibt aber auch einen starken Anreiz zur Bildung unechter Verhaltensweisen, zur Entwicklung von Zerrbildern des autoritären Lehrers. Die erste Erscheinung dürfte ohne weiteres einleuchten. Der Lehrer als Führer ist der Lehrer schlechthin geworden, ist das Idealbild der allerletzten Gegenwart.

Der autoritäre Grundschullehrer ist unter den hier gezeichneten Typen der Idealtyp der Jetztzeit. Seine Struktur ist derjenigen unserer gegenwärtigen Kultur am besten angepaßt. Er selbst nimmt die Entwicklung der Dinge mit einer gewissen Selbstverständlichkeit hin. Aus den obigen Schilderungen geht hervor, daß eine längere verborgene Entwicklung innerer und äußerer Gegebenheiten seinem Typ schon immer günstig war. — Es bedarf vielleicht kaum einer Erwähnung, daß mit der Tatsache seiner Zeitgemäßheit keine Höherbewertung in pädagogischer oder sonstiger Hinsicht verbunden werden darf. Die Begünstigung oder Benachteiligung eines Grundschullehrertyps durch die Kultur einer Zeit bedeutet lediglich eine Feststellung von objektiv gegebenen Sachverhalten.

Als zweite Erscheinung, die ebenfalls auf die Wiedererweckung des Autoritätsgedankens zurückzuführen ist, wurde die vermehrte Bildung von unechten autoritativen Verhaltensweisen des Grundschullehrers genannt. Es bildet sich gegenwärtig ein neuer negativer Typ, ein Pseudotyp des autoritären Klassenführers, der aus der Sehnsucht oder aus der Berechnung entstanden ist, auch so zu sein wie der hier geschilderte echte Typ. Die unechten Verhaltensweisen sollen erst im Anschluß und im Vergleich mit den ungefälschten dargestellt werden. Deshalb wird auch der in Begleitung des autoritären Grundschullehrers auftretende Pseudotyp weiter unten näher beschrieben werden. Verfolgen wir also zunächst den wahren Typ weiter! Nach der Betrachtung seines Verhaltens zu den Kindern dürfte in erster Linie sein Verhältnis zu den Eltern seiner Schutzbefohlenen interessieren.

Auch im Hinblick auf seine Beziehungen zum Elternhaus hat er keine Schwierigkeiten. Sie tolerieren ihn, wenn sie auch gelegentlich murren darüber, daß er so gar keine Sonderbehandlung mit ihrem Söhnchen oder Töchterchen vornehmen will. Lieber als eine Gefährdung durch verzogene oder rohe Klassengenossen ist ihnen noch seine kühle, soldatische und rauhe Art der Behandlung ihres Kindes. Sie haben oft beobachten müssen, wie gerade in den Klassen derjenigen Lehrer, die bei den Kindern wegen ihrer Gutherzigkeit und Nachgiebigkeit beliebt sind, die rohesten Prügeleien in den Pausen und auf dem Heimweg ausgetragen wurden. Da ist es ihnen dann lieber, ihre Kinder gegebenenfalls in nicht übermäßig zarten Händen zu wissen, als dauernd das Bewußtsein ihrer Gefährdung durch bösartige Mitschüler zu haben.

Noch günstiger für den autoritären Lehrer als sein Verhältnis zu den Eltern gestalten sich in der Regel die Beziehungen zu seinen vorgesetzten Behörden. Bezüglich seiner unterrichtlichen Leistung kommt ihm deren leichte Kontrollierbarkeit außerordentlich zustatten. Ordnung, gediegenes Wissen, tadelloses Benehmen der Kinder sind eben doch zu allen Zeiten gute Empfehlungen für jeden Lehrer. Ganz besonders aber in der Gegenwart, in der die äußere Disziplin an den Schulen sich aus mannigfachen Gründen gelockert hatte, in der eine oft einseitige Betonung der formalen Bildung in allzuvielen Fällen zu einer Vernachlässigung des geordneten Wissens geführt hatte und zum Teil noch führt, fällt der autoritäre Lehrer durch seinen geordneten Unterrichtsbetrieb und seine augenscheinlichen unterrichtlichen und erzieherischen Leistungen wohltuend auf. — Das wird nun, so ist zu vermuten, nicht nur bei den Grundschullehrern unseres Typs der Fall sein, sondern bei allen Erscheinungsformen der Lehrerpersönlichkeit, wo sie auch immer im autoritären Sinne pädagogisch wirksam sein mag.

An dieser Stelle verläßt die Beschreibung des autoritären Typs das enge Gebiet seiner Beziehungen nur zur Grundschule und sucht ihn auch in seinen Auseinandersetzungen und Verhaltensweisen zu anderen Gebieten des Lebens zu beobachten und zu schildern. — So ist im Vorangegangenen sein Verhältnis zu Vorgesetzten und Behörden gekennzeichnet, obwohl es nicht unbedingt typisch ist nur für ihn als Grundschullehrer, sondern vielmehr höchstwahrscheinlich ein bezeichnendes Merkmal bildet für die Auswirkung der autoritären pädagogischen Verhaltensweise in den Schulen schlechthin. Es ist mit Sicherheit zu vermuten, daß der autoritäre Lehrer, an welcher Schule er sich auch immer befindet, im Urteil seiner Vorgesetzten günstig abschneidet.

Ganz unbedingt bejaht und anerkannt wird der autoritäre Grundschullehrer und mit ihm seine artverwandten Kollegen der Volks- und höheren Schulen von dem, was man die öffentliche Meinung nennt. Wieder kommt ihm die Zeit zugute. Die Gegenwart mit all ihrer Not, mit ihrem Kampf ums tägliche Brot sieht als letzte und einzige Aufgabe der Schule die Erziehung der Kinder zu starknervigen, widerstandsfähigen Menschen, die im Kampf des Lebens ihren Mann stehen. Wirtschaftliche, praktische Tüchtigkeit sind die Hauptforderungen. Wer sie besitzt, dem verzeiht man gern den Mangel an Rücksicht. Ein weiches Gemüt, ein reges Gewissen passen schlecht in unsere Zeit. So verlangt man auch schon vom Kinde im Hinblick auf seinen späteren Beruf, auf seinen Eintritt in den allgemeinen mörderischen Kampf um Sein oder Nichtsein die wenigen oben genannten lebenspraktischen Eigenschaften. Der Handwerksmeister, der einen tüchtigen Lehrjungen haben möchte, wünscht von dem Volksschüler an Charaktereigenschaften nichts als Ehrlichkeit, Fleiß und Zuverlässigkeit; als Fähigkeiten fordert er einigermaßen gutes Lesen, Rechnen und Schreiben, allenfalls noch etwas Zeichnen. Die körperliche Gewandtheit und Ausdauer wird im Zeitalter der Maschine und der

Fabriken höher gewertet als alle geistigen Gaben und Fähigkeiten. — Diesen Forderungen der Gegenwart nun kommt der autoritäre Lehrer gewollt oder ungewollt in seinem pädagogischen Tun am nächsten. Das weiß man auch in der Oeffentlichkeit, die gegenwärtig ja einen guten Einblick in den Schulbetrieb hat. So gilt ein Lehrer, der eine gleiche oder irgendwie ähnliche Struktur aufweist wie der geschilderte autoritäre Grundschullehrer, in dem Urteil der Allgemeinheit als tüchtig.

Ganz besonders günstig ist seine Stellung im Dorf und in der Kleinstadt. Dort kennt ihn jeder. Man überträgt ihm im Vertrauen auf seine organisatorische Begabung die Leitung von allerlei Vereinen, Genossenschaften, Berufsverbänden, ja auch politischen Organisationen. Und er fühlt sich wohl in seinem weit über die Schule hinausragenden Wirkungskreis. So erst kann er seine Neigung und Fähigkeit zur Menschenführung voll ausleben. Sein an sich schon kräftiges Selbstbewußtsein steigt. Mit Stolz empfindet er die Bedeutung, die ihm zukommt. So mag es nun auch zu verstehen sein, wenn die Beobachtung zeigt, daß die autoritären Lehrer und solche von ähnlicher Struktur gelegentlich auch zur Uebersteigerung ihres Bedeutungsbewußtseins neigen und damit dem verfeinerten Zuschauer als mehr oder weniger komisch erscheinen. Besonders mag das der Fall sein, wenn man den autoritären Lehrer bei den Festen des Dörfleins oder Städtchens beobachten kann; wenn man sieht, wie er hier der „maitre de plaisir" ist, wie er sich als König seiner treuen Gemeinde fühlt und großartige und erhabene Reden hält. Würde der Beobachtende aber Gelegenheit nehmen, ihm am Alltag in sein Schulstübchen zu folgen und ihn unter seinen Schulkindern wirken zu sehen, würde er ferner seine getreue Fürsorge für alle beobachten, würde er die vielen praktischen Aufgaben kennen, die er zum Wohle seiner Gemeinde in selbstlosem Eifer erfüllt, so würde der Eindruck des Lächerlichen der Erkenntnis weichen, daß die allgemeine Verehrung des Ortes für ihren Lehrer und dessen harmloses Protzertum zum mindesten Verständnis verdienen. —

Diese starke Neigung zur Führung, zur Wirkung an und in der menschlichen Gesellschaft läßt es auch verständlich erscheinen, wenn die Lehrer, die in der Schule als autoritär festgestellt wurden, plötzlich auch als Führer der verschiedensten Lehrerorgnaisationen wiedererkannt wurden. Der autoritäre Typ ist es, der seinem Stand zu dem verhältnismäßig schnellen Aufstieg aus seiner tiefen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Stellung verholfen hat. Zwar sind die Träger der Idee zur Schaffung eines neuen Lehrerstandes andere, oft gegenteilig geartete Persönlichkeiten; doch davon weiter unten! Er aber ist es, der ausschlaggebend und entscheidend für alle Bestrebungen, die auf eine neue, bessere Lehrerbildung abzielten, gekämpft hat. Allerdings ging und geht es ihm in seinem Kampf um die Frage der Lehrerbildung und -fortbildung weniger um die Befriedigung eines inneren Bildungshungers oder um das Bedürfnis nach einer Rüstung für die hohen und vielfältigen Berufsaufgaben,

die den Lehrer der Gegenwart und Zukunft erwarten; vielmehr ist ihm die vertiefte Bildung und Ausbildung seines Standes ein Mittel zur Erreichung eines besseren wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Niveaus, abgesehen davon, daß er unter einer gründlicheren Ausbildung immer nur den mehr praktisch-methodischen Teil versteht. Die weltanschaulich-pädagogische Bildung und Ausbildung seines Standes und dessen Nachwuchses interessieren ihn nicht. Wie dem aber auch sei, unter seinen Kollegen nimmt der autoritäre Lehrer eine führende Stellung ein. Er übt den Vorsitz aus, gehört dem Vorstand an oder nimmt doch wenigstens führenden Anteil an den Versammlungen der Lehrervereine oder sonstiger Berufsorganisationen. Er entwirft Programme, Tagesordnungen, organisiert den Kampf für ein Ziel seines Standes und leistet in jeder Weise praktische Pionierarbeit. — So nimmt es wiederum nicht wunder, wenn die Gemeinschaft seiner Kollegen ihm hilft, und ihn stützt, wenn er nach einer einflußreichen Stellung strebt; und das tut er in kräftiger, eindeutiger Weise. Man schlägt ihn für Beförderungen vor, und die Behörden, die ihm aus obengenannten Gründen wohlgesonnen sind und seine Organisatoren- und Führerqualitäten kennen, bestätigen ihn gern. Es ist ganz sicher, daß in der Gegenwart der weitaus größte Teil von Beförderungen denjenigen Vertretern des Lehrerberufes zuteil wird, die in ihrem Verhalten auf autoritativem Grunde stehen und sich in den Auseinandersetzungen mit allen Lebensgebieten des Berufes so verhalten, wie bisher geschildert wurde.

Schließen wir nun die Betrachtung der über die Grundschule hinausragenden Lebensgebiete, und kehren wir wieder zur Grundschule im engeren Sinne zurück, so läßt sich von dem vorliegenden Typ etwa folgendes zusammenfassend sagen: Der autoritäre Grundschullehrer ist im Urteil der Gegenwart, in der allgemeinen Meinung von heute der *gute*, ist *der* Grundschullehrer schlechthin. — Die *objektive Deutung* dieser seiner Rolle in der gegenwärtigen Gesellschaft und öffentlichen Meinung aber würde etwa lauten müssen: Er ist unter allen Grundschullehrern derjenige, der in seiner seelischen Artung und pädagogischen Gesamtverhaltensweise der Struktur der Schule unserer Zeit und allen anderen Lebensgebieten in ihren gegenwärtigen Formen am besten entspricht. —

e) Der unechte autoritäre Typ. Der Pedant.

Der Wunsch; in so selbstverständlicherweise Führer der Klasse zu sein, im Unterricht und auf anderen Gebieten die gleichen sicheren Erfolge zu erzielen wie der autoritäre Grundschullehrer, hat manchen seiner Kollegen bewogen, einer autoritativen Haltung nachzustreben. Hinzu kommt noch, daß durch die oben erwähnte Forderung der autoritären Erziehung, wie sie auch *vom neuen Staat* aus wieder stark betont wird, das Begehren im Einzelnen wachgerufen wird, selbst eine Führerpersönlichkeit darzustellen. So ist es ver-

ständlich, wenn gerade in der Gegenwart sich Wunschtypen, unechte Verhaltensweisen dem autoritativen Typ zugesellen. Denn mit dem bewußten Streben nach Führertum verhält es sich genau so wie mit der Absicht, kindlich zu sein: Durch Einsicht und Wille lassen sich nur die einzelnen äußeren Maßnahmen des autoritären Lehrers aneignen, nicht aber die zutiefstliegende menschliche und pädagogische Haltung selbst. Allzuleicht verfällt nun der Lehrer dem Irrtum, er genieße dadurch schon Autorität, daß er diejenigen Methoden des Unterrichts und der Erziehung einschlägt, die erst den sichtbaren Ausdruck eines autoritativen Grundverhaltens bilden, die aber mit der eigentlichen zugrundeliegenden autoritären Stellung dem Kinde gegenüber nicht identisch sind. Nun schreitet die Entwicklung ganz ähnlich wie bei der Entstehung des kindischen Typs fort. Der betreffende Grundschullehrer erzwingt sich eine äußere Disziplin in der Klasse, die bisher nicht vorhanden war. Er ändert seinen Ton den Kindern gegenüber, legt übertriebenen Wert auf Stillesitzen und Ruhe und verhält sich auch in den Pausen anders zu den Kindern als bisher. Er gibt sich den Anschein der Unnahbarkeit und bestraft jeden geringen Verstoß gegen die Pausenordnung. Aehnlich unerbittlich gebärdet er sich beim Nachsehen der Arbeiten in der Schule und der häuslichen Aufgaben. Er wird zum Klassentyrann, nicht zur Klassenautorität. Zu seinen Kollegen sagt er: „Ich werde mir schon Autorität verschaffen!" Er merkt nicht, daß er damit zugleich sagt, daß er eigentlich keine besitzt. Er weiß nicht, daß man sich wahre Autorität nicht „verschaffen" kann. Er, der vielleicht vor seiner Umstellung ein echtes naives Verhältnis zu den Kindern einnahm, zerstört sich diese Verbindung durch ein falsches Streben nach einer Führerrolle, die ihm wesensgemäß nicht eigen ist. So bildet sein Führertum in der Tat nur eine Rolle, die er sich selbst, den Schülern und den Kollegen vorspielt. Er ist kein autoritärer Lehrer geworden, er ist ein Pedant. Die Kinder halten seine äußeren Vorschriften inne, aber eine wirkliche Achtung genießt er nicht. Ebensowenig Autorität erreicht er den Eltern und Lehrern gegenüber. Man findet sein gesteigertes Selbstgefühl, seine Gespreiztheit, seine Selbstbespiegelungen nur unangenehm. Seine Kleinen sind befremdet, und seine Kollegen belächeln und bespötteln ihn. Er muß sein dauernd gefährdetes Selbstbewußtsein durch neue Maßnahmen stützen und begeht nur immer größere Torheiten. Er wird sich möglicherweise in eine allgemeine Renommiersucht verlieren und somit auch im öffentlichen Leben unangenehm auffallen. Zu solchen Ausmaßen wächst sich allerdings selten ein unechtes autoritatives Verhalten aus. Es gehört dazu schon ein allgemeiner Mangel an Persönlichkeit überhaupt. Meistens stellt ein Lehrer das Zerrbild irgendeines echten Typs nur in dem Lebensgebiet der Schule dar.

Ich selbst erinnere mich einer typischen Begebenheit aus meiner Junglehrerzeit, die sich im Rahmen der Schule ereignete und deren Hauptperson im privaten Leben sich niemals durch übertriebenes Selbstgefühl ausgezeichnet hatte:

Ich stand im Korridor des Schulhauses und unterhielt mich mit einem Grundschullehrer im Anschluß an vorgekommene Fälle über Fragen und Probleme der Klassenzucht. Er ließ väterlich durchblicken, daß meine Schüler durchaus noch besser disziplinierter werden müßten. Ihm mochte mein fragender Blick nach seiner Klassentür aufgefallen sein, durch die der Lärm seiner eigenen Klasse zu uns drang. Jedenfalls raunte er mir mit einem bedeutungsvollen Gesicht zu: „Passen Sie auf, wie ich die Bande in Schwung habe"! Damit schlug er mit voller Wucht auf die Türklinke, daß das Schloß laut knackend aufsprang, riß mit einer Schnelligkeit, die in spaßigem Gegensatz zu seiner Wohlbeleibtheit stand, die Tür auf und stand nach einigen grotesken Sprüngen vor seinem Katheder. Dort nahm er die Haltung und Miene eines wilden Kriegers an, die sich überaus komisch zu seinem sonst so urgemütlichen, vollen Gesicht ausnahm. Ohne ein Wort zu sprechen, rollte er mit den Augen, um mir zu demonstrieren, wie er die „Bande" bloß durch Blicke in seiner Gewalt habe. Ich vermute, daß er ein solches Eintreten in die Klasse hinreichend oft geübt hatte. Jetzt „klappte" es. Ich verbiß mir das Lachen, so gut ich konnte, und auch einige Gesichter der Jungen verschwanden hinter den Rücken der Vordermänner. Dann wandte er sich, schloß gemächlich die Tür hinter sich, und mit der Miene befriedigten Stolzes sagte er: „Sehen Sie, so muß es klappen! Das ist noch der alte Schliff. Da lacht einem das Herz im Leibe!" Ich hatte das Gefühl, als wollte er sagen: „Junger Mann, Sie können noch viel lernen von mir." Er hat das nicht gesagt, aber die Art, wie er förmlich auf mich herabblickte, obwohl er um einen Kopf kleiner war als ich, drückte mehr aus, als Worte es hätten tun können. Dabei war er so restlos von seinem Erfolg begeistert, und sein ganzes Wesen strahlte vor Stolz, daß ich nicht umhin konnte, ihm meine Bewunderung auszudrücken.

Ein Vergleich mit dem Besuch des echten autoritären Grundschullehrers, der oben geschildert wurde, macht unmittelbar den absoluten Wesensunterschied zwischen wahrem und angenommenem Führertum des Grundschullehrers klar, sodaß kaum weitere Erörterungen vonnöten sind. Vielleicht ist noch eine klärende Bemerkung ratsam: Wenn der erhöhte Anreiz zur Bildung dieses Pseudotyps auf die gegenwärtige Forderung nach Autorität zurückgeführt wurde, so soll damit nicht behauptet werden, daß etwa die Idee der Autorität als solche dafür auch *verantwortlich* gemacht werden soll. Es handelt sich selbstverständlich um ein *Mißverstehen* des Gedankens eines pädagogischen Führertums seitens der einzelnen Grundschullehrer und mehr noch um eine falsche Auffassung über die Verwirklichung des Ideals der Autorität an sich selbst. — Weiterhin liegt der Ablehnung der *bewußten* und *absichtlichen* Umstellung auf ein anderes pädagogisches Grundverhalten nicht die Auffassung von einer Unmöglichkeit der Umformung der Typen schlechthin zugrunde. Nur in *der* Weise, wie sich der unechte Typ die Wandlung von einem zum anderen pädagogischen Grundverhalten vorstellt, ist sie unmöglich. Von der tatsächlich möglichen Umentwicklung der Grundschullehrer-

typen ist Näheres unter dem Abschnitt „Probleme zur Typologie des Grundschullehrers" zu finden.

7. Der verstehende Typ.

a) Allgemeiner Grundzug.

Eine stetige Bereitschaft zu hellsichtigem, feinfühlendem Aufnehmen von Eindrücken, eine stille, oft etwas scheue, auch gehemmte Zurückhaltung im Verkehr mit den Menschen im allgemeinen und den Kindern im besonderen ist das, was am verstehenden Typ des Grundschullehrers zunächst ins Auge fällt.

Wohl findet man gerade unter den Grundschullehrern dieses Typs wie bei keinem anderen Persönlichkeiten von ausgeprägter Eigenart. Das ändert jedoch nichts an jenem Grundverhalten der bescheidenen Zurückhaltung. Er vergißt über dem Aufgehen in der Fremdseele sich selbst, ist aber trotzdem von den hier beschriebenen vier Typen auch derjenige, der über die ausgeprägteste Fähigkeit zur Selbstbeurteilung verfügt.

Das hat seinen Grund in dem hohen Grad von Bewußtheit, mit der sich der verstehende Lehrer mit seinen Schülern und seinem Beruf wie auch mit sich selbst auseinandersetzt. Trotz seiner nachgehenden, selbstlosen und gütigen Teilnahme an anderen, besonders am werdenden Menschen, nimmt er einen bestimmten Abstand zu Menschen und Dingen ein. Es geht aus der bisherigen Beschreibung hervor, daß diese Ferne vom unmittelbaren Leben mit Weltflucht oder Pessimismus nichts gemein hat. Es scheint zum verstehenden Verhalten ein eigentümliches Fernsein von dem Zuverstehenden wesensmäßig zu gehören. Eine weitgehende Unmittelbarkeit im Erleben und Miterleben dürfte ein bewußtes, objektives Verstehen der Seele des Kindes ausschließen. Erleben heißt immer aufgehen in irgend etwas; und wo der Lehrer ganz und völlig im Miterleben mit seinen Schülern aufgeht, da ist er kein Verstehender mehr.

Diese Bewußtheit und Distanz im Verhältnis zum Einzelkind und zur Klasse hat mit theoretischer Gesamthaltung nichts zu tun. Es soll hier lediglich der starke Unterschied zwischen dem verstehenden Typ einerseits und dem naiven und autoritären Typ andererseits gekennzeichnet werden. Unterricht und Erziehung des vorliegenden Typs sind durchaus nicht mehr oder weniger vom Erleben durchpulst, als es bei den anderen Grundschullehrern der Fall ist. Trotz der Zurückhaltung im Gesamtverhalten des verstehenden Lehrers bleibt der Akt des Verstehens selbst natürlich in viel höherem Maße unmittelbar als eine etwaige begriffliche Analyse der Seele seines Grundschulkindes. Er erfaßt als ein über dem Kind stehender intuitiv die Ganzheit des Kindes und versteht Einzelleistung und Einzelverhalten desselben eben aus seiner ihm eigenen gesamtseelischen Struktur. Was Dilthey in seinen „Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie" sagt, dürfte im vollen Umfange auch

für das Verstehen des Grundschullehrers in bezug auf das Grundschulkind zutreffen: Wir gehen im Verstehen vom Zusammenhang des Ganzen, der uns lebendig gegeben ist, aus, um aus diesem das Einzelne uns faßbar zu machen. Eben daß wir im Bewußtsein von dem Zusammenhang des Ganzen leben, macht uns möglich, einen Satz, eine einzelne Gebärde oder eine einzelne Handlung zu verstehen (S. 1342).

Die größere Unmittelbarkeit des Verstehens dem kausalen Denken gegenüber geht auch aus der Definition Sprangers über den Akt des Verstehens hervor. Er spricht von einem „sehr komplexen theoretischen Akt, durch den wir mit dem Anspruch auf Objektivität den inneren sinnvollen Zusammenhang im Sein und Tun, im Erleben und Verhalten eines Menschen (einer Menschengruppe) oder den Sinn einer menschlichen Geistesobjektivitation auffassen" („Lebensformen", 1924, S. 365).

Damit scheint das, was hier mit „Verstehen" und verstehender Typ" gemeint ist, genügend geklärt. Wenn Dilthey und Spranger angeführt wurden, so hat das nicht den Sinn, eine wissenschaftliche Definition oder Erklärung über den Akt des Verstehens zu versuchen. Der Akt des Verstehens schlechthin ist in unserem Zusammenhange nicht Gegenstand der Untersuchung. Hier ist in erster Linie wichtig, das verstehende Verhalten des Grundschullehrers zu beschreiben, dem allein vorliegende Forschungsversuche gelten. Dieses verstehende Verhalten nun und die entsprechende Typusart des Grundschullehrers ist bisher ganz allgemein dargestellt worden. Er ist geschildert in seiner gänzlichen Bereinigung von allen empirischen Einzelbefunden, in seiner invarianten Wesenhaftigkeit. Nunmehr soll er im einzelnen innerhalb der Klasse, im Verhältnis zu den Eltern seiner Schüler und in der Auseinandersetzung mit den übrigen Gebieten des tatsächlichen Lebens, in die er sich durch seinen Beruf gestellt sieht, betrachtet werden.

Es wird sich zeigen, daß zwar innerhalb der Relation zu diesen Lebensgebieten unter den einzelnen Vertretern des verstehenden Typs durchaus viele Verschiedenheiten und Abweichungen voneinander möglich sind. Jedes Einzelverhalten des verstehenden Lehrers aber, das die charakterologischen Beobachtungen aufdecken, muß als eine mögliche Erscheinungsform des verstehenden Verhaltens begriffen werden, und zwar immer in dem Bewußtsein, daß es auch *andere* Ausdrucksmöglichkeiten desselben Grundverhaltens gibt.

b) *Der verstehende Lehrer im Unterricht.*

Ein Besuch in der Klasse und die Beobachtung von Kind und Grundschullehrer sollen für uns den Ausgangspunkt der Betrachtungen bilden.

Der erste allgemeine Eindruck besteht darin, daß die Kinder außerordentlich lebhaft sind. *Sie* haben hier scheinbar die Führung, sie sind scheinbar das treibende Moment. Der Lehrer scheint der geführte, der passive Teil zu sein. Er spricht wenig, ergänzt, erklärt, erteilt dem Einzelnen das Wort. Er macht bei allem, was vorgeht,

fast den Eindruck eines Zuschauenden, eines Betrachtenden. Mit einer theoretisierenden, kühlen Beobachtung darf seine betrachtende Haltung allerdings nicht verwechselt werden. Mehr oder weniger herrscht bei den zum verstehenden Typ gehörenden Lehrern ein teilnehmendes Sichherabneigen vor. Unsichtbare Fäden des gegenseitigen Verstehens, der Achtung und Schätzung scheinen vom Lehrer zum Kind und von Kind zu Kind zu gehen. Das Unterrichtsgespräch fließt echt kindlich, frei und schnell dahin. Unmerklich jedoch formt sich von Zeit zu Zeit eine gründliche ethische Betrachtung, ein tief empfundenes Stimmungsbild oder auch eine klärende Untersuchung über den jeweiligen Unterrichtsgegenstand aus dieser zwanglosen Unterredung. Wir bemerken sehr bald, daß die Gemeinschaft der Kinder von sich aus nicht diese Wege des Betrachtens einschlägt. Irgendwo muß also der Lehrer trotz seiner scheinbaren Passivität mit im Spiele sein. Beobachten wir jetzt den Lehrer näher in allen seinen Aeußerungen! Jede Ergänzung einer Antwort oder Darstellung des Kindes zeigt, wie schnell und dennoch gründlich er das Kind verstanden hat. Immer ist dem Grundschulkinde durch die Sprache nur eine höchst unvollkommene Wiedergabe seiner Gedankengänge und Gemütsbewegungen möglich. Alles aber, was unausgedrückt hinter den Worten des Kindes liegt, greift der Lehrer auf und formt es kurz, einfach und verständlich. Das sprechende Kind fühlt sich verstanden und scheut sich nicht, durch diese Vermittelung des Lehrers auch persönlich eigenartige Anschauungen oder ihm selbst noch unverständliche Wallungen seines Gemütslebens den Kameraden mitzuteilen. Indem der Lehrer vermittelnd weitergibt, klärt er zugleich Gedanken und Gefühle seiner Schüler. Er gibt dadurch dem Kinde jedesmal einen starken Denkanstoß, der seinerseits wiederum eine Vertiefung des Gedanken- und Erlebnisaustausches herbeiführt. Die Wirkung eines solchen unterrichtlichen Verhaltens auf das Kind ist das Vertrauen zum Lehrer. Es spricht spontan, ohne Befangenheit in seiner ureigenen Sprache zu ihm. Im gesamten körperlichen Ausdruck, im Mienenspiel, besonders aber in der nicht mißzuverstehenden Sprache des Kindesauges spiegelt sich das Bewußtsein wieder, auf volles Verständnis rechnen zu dürfen. So kommt nun viel Tieferlebtes zutage, Erlebnisse des eigenen Ichs oder der Familie. Ganz einfache Berichte der Kinder, Tatsachenschilderungen von anfänglicher Belanglosigkeit formen sich unter der Hand des Lehrers, unter seiner verstehenden und zugleich vertiefenden Art zu einem fesselnden Austausch kindlicher Gedanken und Erlebnisse.

Ein Ausschnitt aus der Unterrichtsstunde einer Lehrerin vom verstehenden Typ soll das bisher Gesagte veranschaulichen!

Eine Mädchenklasse des dritten Grundschuljahres spricht im Anschluß an den Totensonntag über das Sterben und den Tod des Menschen. Tagszuvor hatte man einen Friedhof besichtigt. „Ich habe gehört", beginnt die Lehrerin, „wie Ihr Euch gestern über die Gräber und Steine unterhalten habt. Dem einen hat dieses, dem anderen jenes gefallen. Ihr waret Euch gar nicht darüber einig, welches Grab das schönste war. Jeder von Euch darf nun von

dem erzählen, was ihm am besten gefallen hat". Eine kleine Schülerin meldet sich: „Am schönsten war das Grab mit dem kleinen weißen Engel darauf. Der hatte sein Taschentuch vor den Augen und weinte. Ich denke mir, da lag ein kleines Mädchen begraben. Auf dem Grabe stand ein Mädchenname". Eine zweite meint: „Ich mag am liebsten die Gräber mit den großen blanken Steinen leiden, schwarz, mit Goldbuchstaben darauf. Das sieht sehr fein aus". „Ich finde die mit den großen dunkelgrünen Lebensbäumen ringsherum am schönsten. Manchmal ist auch eine weiße Bank dazwischen. Darauf sitzen öfter Leute und denken an die Toten". So kommen immer mehr Ansichten zutage, die mehr oder weniger den kindlichen Geschmack und die Empfindungsweise der sieben- bis achtjährigen Mädchen verraten. Nachdem eine Anzahl gesprochen hat, fragt die Lehrerin: „Warum hat man denn die Gräber so schön zurechtgemacht und Blumen gepflanzt und prächtige Steine daraufgesetzt?" Alle wissen es: Die Hinterbliebenen wollen an die Toten denken. „Man will ihnen noch Liebes und Gutes erweisen!" sagt eine Schülerin und die andere fügt hinzu: „Als sie noch lebten, haben ihnen die anderen immer Geschenke gemacht zum Geburtstag und zu Weihnachten und auch sonst noch manchmal". Dann tragen die Kinder nacheinander ihre Beobachtungen vor. — „Ich habe keinen Vater mehr, der ist schon lange tot". „Weißt Du, wie er gestorben ist?" „Nein, meine Mutter hat mir nur davon erzählt. Manchmal zeigt sie mir Bilder von ihm. Jeden Sonntag gehen wir morgens auf den Friedhof und machen das Grab schön." „Erzähle uns doch, wie es aussieht!" „Ein Stein ist nicht darauf, aber viele schöne Blumen und lauter Efeu drum herum. Wir pflücken alles Unkraut raus und begießen die Blumen. Im Efeu haben wir eine kleine Harke versteckt, damit harken wir die Erde, dann sieht das Grab frisch und schön aus". „Seht Ihr", sagt die Lehrerin, „ein großer teurer Stein macht das Grab allein auch nicht schön! Denkt doch mal darüber nach, über was sich wohl die Toten am meisten freuen würden, wenn sie ihren Lieben noch zuschauen könnten!" Eine große Anzahl von Antworten erfolgt. Man soll der Mutter gehorchen, fleißig sein usw. Endlich sagt eine Kleine: „Der tote Vater würde sich freuen, wenn die Kinder sich lieb haben und sich vertragen. Meine Mutter sagt: Mein Großvater sieht vom Himmel herab alles, was wir Kinder tun." — „Aber mein Vater hat zu meiner Mutter gesagt: Wenn man tot ist, verfaulen wir. Das vom Himmel schwindeln uns die Pfaffen vor, damit wir zur Kirche gehen sollen und tun, was sie wollen!" Die Lehrerin mischt sich ein: „Was aus uns nach dem Tode wird, weiß kein Mensch, auch Dein Vater nicht. Ob wir weiter leben oder nicht, können wir nur glauben oder nicht glauben. Eins aber wissen wir ganz bestimmt! Was meine ich?" Nach einigen falschen Antworten sagt jemand: „Sie meinen, ganz sicher wissen wir es, daß wir sterben müssen!" Die Lehrerin nickt und sagt langsam und leise: „Und daß wir daran recht ernsthaft denken, dazu ist der Totensonntag da; nicht bloß für die Toten! Denkt einmal nach, was Ihr tun werdet, wenn ihr recht oft daran denkt, daß Eure Eltern und Ihr jeden Tag sterben

könnt!" — „Wir werden traurig sein", „wir würden weinen", lauten die Antworten. „Nun das wird wenig helfen!" Nach einigem Hin und Her sagt jemand: „Wir würden, solange wie die Eltern oder Geschwister leben, recht gut zu ihnen sein, denn nachher wär's zu spät!" „Ganz recht, aber was meint Ihr mit ‚gut' zu ihnen sein?" Nun folgt eine Fülle von Beispielen. Die eine will immer die Wege für die Eltern besorgen, die andere will ihre Kleider nicht soviel beschmutzen und zerreißen, damit die Mutter nicht so viel zu nähen braucht, die dritte erzählt, daß sie für den Vater ein Paar wollene Pulswärmer strickt, und so hat jede eine große Zahl von guten Vorsätzen bereit. Da lächelt die Lehrerin und sagt: „Erzählen könnt Ihr mir ja viel!" „Aber wenn man es nachher tun soll, ist es doch schwer", ergänzt eine Kleine. Das klingt sehr ernsthaft, gar nicht wie nur so obenhin gesagt.

Dann darf noch eine kleine Schülerin erzählen. „Meine Freundin Edith hat keinen Vater mehr. Der ist im vergangenen Jahr gestorben. Vorher war er lange krank und konnte nicht arbeiten. Er hatte eine kranke Lunge. Einmal ist er noch wieder aufgestanden. Aber dann ist es immer schlimmer geworden. Zuletzt hat er Blut gespien und erbrochen. Ediths Mutter ist öfter zu uns gekommen und hat von der Krankheit erzählt". Die Sprecherin wird unterbrochen: „Fräulein N., ich weiß, der hat die Schwindsucht gehabt, da muß man husten, bis man nicht mehr Luft holen kann!" Die Aufmerksamkeit der Klasse droht von dem angefangenen Thema abzuweichen. Da sagt die Lehrerin zu der letzten Sprecherin: „Von der Schwindsucht und davon, wie man sich durch Sauberkeit und noch auf andere Weise davor schützen kann, wollen wir morgen sprechen. Du kannst mich daran erinnern. Jetzt möchten wir aber alle zunächst hören, wie es dem Vater der kleinen Edith ferner erging".

Nun erzählt das betreffende Mädchen weiter, wie ihr Vater einmal zu dem Kranken gegangen sei und bei seiner Rückkehr gesagt hätte: „Der macht's nicht mehr lange". Dann folgt der Bericht über das Begräbnis, der ergänzt wird durch Erlebnisse der übrigen. Eine allgemeine Stimmung der Andacht und Feierlichkeit hält die Klasse gefangen. Von Zeit zu Zeit nur greift die Lehrerin ein, wenn das Gespräch sich auf ein anderes Gebiet verirren möchte oder die eigentümliche ernste Stimmung bedroht ist.

Die Kinder suchen die Gefühle und Gedanken zu formulieren, die sie bei einem Begräbnis oder beim Anblick eines Toten bewegt haben. Weniger die Worte als die Gebärden und das Mienenspiel verraten die inneren Vorgänge des Kindes. Die kindliche Sprache reicht nicht aus, die logischen Begriffe versagen. „Ich habe immer Angst vor dem Toten und dem Sarg gehabt, ich weiß nicht warum". „Nun Angst wird es wohl nicht gewesen sein; denn ein Toter kann uns ja nichts mehr tun", wirft die Lehrerin ein. „Ja, aber ich habe immer gedacht, wenn er jetzt den Deckel aufhebt oder sich im Sarge bewegt, wie gräßlich das anzusehen und anzuhören wäre!" „Du meinst also, Dich hat es gegruselt, Du hattest Grauen!" — „Ja das wollte ich sagen." Mehrere Schülerinnen sprechen in dieser mehr oder weniger

ungeschickten Weise. Die Lehrerin hilft jedem, das Erlebte lebendig und einsichtig darzustellen. Sie hilft auch, den Tod als Tröster und Friedensbringer verstehen zu lernen. Oft entstehen jetzt längere Pausen ernsten Schweigens zwischen den einzelnen Aeußerungen der Schülerinnen oder der Lehrerin. Aber dieses Schweigen ist schöpferisch. Man sieht es an Haltung und Mienenspiel, wie es in den Seelen der Kleinen weiterklingt und nachbebt, was der eine oder andere angeregt hat. Das gesprochene Wort tritt gänzlich zurück. Der Blick des Auges, der andächtige Gesichtsausdruck legen ein besseres Zeugnis der Gedanken und Empfindungen ab, als es die glänzendste Rede hätte tun können. Unbewußt teilt sich eins dem anderen auf diese Weise mit, und das gemeinsame Erleben verstärkt das des Einzelnen.

Dann hört alles der Schilderung vom Schicksal der kleinen Edith nach dem Tode ihres Vaters zu. Die kleine Erzählerin berichtet, wie jene schon bei Lebzeiten ihres Vaters der Mutter beim Zeitungstragen geholfen hat, um etwas Geld zu verdienen, wie ihre Mutter viel gearbeitet hat und einmal ohnmächtig auf der Straße zusammengebrochen ist, wie die kleine Edith im Winter ganz blau ausgesehen hat vor Kälte und sich gewärmt hat bei den Eltern der Sprecherin, wie sich jetzt die städtische Fürsorge um Edith und ihre Mutter kümmert usw., usw.

Nichts geht einem Mädchen in diesem Alter mehr ein als die Tragik einer Mutter, die ihrem Kinde kaum das nötige Brot und warme Kleider geben kann. Alle wollen helfen und überlegen Mittel und Wege, wie man in ähnlichen Fällen die Not abwenden kann. Zum Schluß sagt die Lehrerin: „Seht Ihr, so wie die kleine Edith könntet Ihr alle schon handeln. Sie ist tapfer und emsig gewesen, als ihr Vater krank war und hat später ihrer Mutter viel Freude gemacht. Und daran, daß alle Menschen gut zueinander sein sollen, solange sie noch zusammenleben, soll uns der Totensonntag erinnern, nicht nur daran, daß wir an die Toten denken!“ — „Aber noch eins: durch die kleine Edith bin ich an ein Lied erinnert worden, das wir im vergangenen Jahr gelernt haben.“ „In Mutters Stübele . . .“ antworten schon die Kinder, stehen auf und fangen an zu singen:

In Mutters Stübele
da geht der m—m—m—,
in Mutters Stübele
da geht der Wind.

Nur noch einmal muß die Lehrerin ermahnen, ja nicht gedankenlos darauf loszusingen, dann finden die Kleinen bald, daß der Text zwar fröhlich, aber die Melodie traurig klinge und daß die Verse vielleicht nicht so einfach lustig gemeint sind. Und das m—m—m— in jeder Strophe wollen sie recht fein nachdenklich singen. Dann nimmt die Lehrerin die Geige, und das einfache Liedchen klingt innig, aber nicht sentimental. Die Kleinen singen alle ihre Gedanken und Gefühle mit dem Lied aus sich heraus. Das ist eine bessere Zusammenfassung als sie durch alle Begrifflichkeit, Lehrhaftigkeit, moralische

Betrachtungen und Nutzanweisungen geschaffen werden könnte. Schon während der ersten Strophe des Liedes hat es geläutet. Nur einige Störenfriede horchen auf. Sie werden von allein durch die übrige Klasse im Zaum gehalten. Nach dem Liede noch eine Weile Schweigen! Dann winkt die Lehrerin zur Pause. — Ob alle Feiern zum Totensonntag so still und doch eindringlich den Zuhörern den Eindruck der Erhabenheit des Todes und der Pflicht gegen diejenigen, die er bisher noch verschont hat, übermittelt haben wie diese hier in der Grundschule vor Kindern, die höchst unvollkommen in der Lage waren, verstandesmäßig in die Gedankenwelt um den Totensonntag einzudringen?

Ueberblicken wir noch einmal den Verlauf der Unterrichtsstunde, dann fällt uns zunächst auf, daß sich hier scheinbar alles von selbst, ohne fremdes Zutun, einfach durch das Zusammensein und den gegenseitigen Gedankenaustausch entwickelt hat. In Wahrheit war der Verlauf der Unterrichtsstunde, die Vertiefung des anfänglich leicht dahinfließenden Gespräches zu einem wirklichen seelischen Erlebnis, nur möglich durch die Fäden tiefen, inniges Verstehens zwischen Lehrerin und Klasse und den Schülerinnen untereinander. Nur so konnte jede Aeußerung bei ihnen so sicher anregen und Resonanz hervorrufen. In der beobachteten Unterrichtsstunde selbstverständlich hat sich das Verhältnis nicht erst gebildet. Vielleicht sind Monate, Jahre dazu nötig gewesen. Man denke sich die Lehrerin vor eine fremde Klasse gestellt, um einzusehen, daß ein derartiger Verlauf einer Stunde unmöglich gewesen wäre!

Das gegenseitige tiefe Verständnis zeigte sich viel weniger in Worten als in der Art zu sprechen und in der Art aufeinander einzugehen, im Ton der Lehrerin gegenüber. Also das, was schon an anderen Stellen betont wurde, gilt hier noch einmal in vollstem Umfange: Das Wie des Geschehenen ist für die Deutung des Verhaltens von Lehrerin zur Schülerin maßgebend, nicht das Was! Blieben wir bei der Betrachtung des verstehenden Typs beim äußeren Geschehen, beim gesprochenen Wort haften, dann würde er uns recht blaß und wesenlos erscheinen müssen. Nein, gerade in der knappen, suchenden, tastenden, stockenden Art des Sprechens der Kinder zeigt sich die Wirkung des verstehenden Lehrers. Er selbst spricht wenig, aber wohldurchdacht, eindringlich, aber für die Kinder verständlich. Ja, seine größte Wirkung liegt im Schweigen. Nicht im einfachen Stillesein! Hier bilden die Augenblicke des Schweigens die Höhepunkte des Unterrichts. Der verstehende Lehrer beherrscht die Kunst, die unterrichtlichen Vorgänge — im Bilde gesprochen — in das Innere des Kindes zu verlegen, alles sichtbare und hörbare Geschehen des Unterrichts zu bannen und es im Einzelnen lebendig werden zu lassen. Der Unterricht, die Aussprache in der Klasse haben immer etwas Verallgemeinerndes an sich. Durch diese Art des „schweigenden" Unterrichts wird für den Schüler die Möglichkeit geschaffen, seine ureigensten Gedanken und Gefühle auch in jene allgemeinen Unterrichtsgespräche hineinzulegen. Und so bilden im Unterricht des verstehenden Lehrers alle Ausführungen, alle Schil-

derungen, alle Belehrungen nichts als eine Hinleitung zu dieser schweigenden Verinnerlichung.

Nur ein seelisch feindurchformter, reifer, innerlich reicher Mensch kann die geschilderte Art des Verkehrs mit den Kindern zur Grundlage seiner pädagogischen Wirksamkeit nehmen. Das mag die Kindesseele dunkel ahnen. Deshalb liegt in der Liebe des Kindes zum verstehenden Typ immer ein großer Teil Ehrfurcht, Hochachtung, ja oft leichte Scheu (aber keine Furcht!) eingeschlossen. Der Lehrer seinerseits neigt sich herab zum Kinde, dem er nicht gleicht wie der naive Typ, dem er aber durch das Mittel des Verstehens immer wieder nahezukommen bemüht ist. In diesem Ringen nach gegenseitigem Verständnis suchen Grundschullehrer und -schüler nach Formen des Ausdrucks in Wort, Miene und Bewegung. Und wenn sie sich gefunden und verständigt haben, dann suchen sie gemeinsam die Welt zu erfassen in eben diesem Mühen um Verständnis und Einsicht in alle Dinge. In einem solchen gegenseitigen Verhalten entdecken wir nunmehr auch die höchste Aktivität von Lehrer und Schüler. Die Passivität des verstehenden Typs war nur eine äußere. Er ist die verborgene Ursache alles unterrichtlichen Geschehens. Er ist der stille Führer, der trotz allen Verzichtes auf äußere Macht, auf geforderte Autorität, ohne äußere Mittel der Disziplin die Seelen der Kinder lenkt, ohne daß sie jemals diese Führung als solche empfinden. So schimmert also schon hier durch die noch rein unterrichtliche Arbeit jenes oben dargestellte verstehende Grundverhalten allenthalben hindurch.

Jedoch macht sich auch schon die Möglichkeit eines tieferliegenden Konfliktes bemerkbar, der weiter unten näher dargestellt werden wird: Der Konflikt nämlich zwischen verstehendem Verhalten und persönlicher Durchschlagskraft, zwischen dem Einfühlen in andere und der Fähigkeit sich selbst durchzusetzen. Während des eigentlichen Unterrichts schon tritt er bei vielen Vertretern des verstehenden Typs in Erscheinung, wenn es gilt, irgendwie Falsches zurückzuweisen. Infolge seines intuitiven, hellsichtigen Verstehens begreift er auch objektiv Falsches aus der individuellen Ganzheit des Kindes. Er versenkt sich forschend und suchend in die Vorstellungs- und Denkvorgänge des Kindes. Und was ihm somit verständlich wird, dem kann er unter Umständen auch nicht aktiv, nicht als ein unbedingt Fordernder oder gar Strafender entgegentreten. Man trifft immer wieder Grundschullehrer vom verstehenden Typ an, die bemüht sind, jede Antwort, auch die falsche, nicht nur aus dem Vorstellungskreis des Kindes, aus seiner gesamten Struktur zu verstehen, sondern darüber hinaus glauben, nicht entmutigen zu dürfen. Deswegen bezeichnen sie ungern etwas als falsch. Sie kritisieren freundlich, korrigieren, interpretieren, bis sie endlich doch etwas Richtiges fast aus jeder Aeußerung des Kindes gewonnen haben.

Aus dem verstehenden Verhalten unmittelbar zwar lassen sich diese Beobachtungen kaum begreifen, jedoch scheint es in der Praxis vielen Persönlichkeiten des verstehenden Typs außerordentlich schwer zu werden, die Grenze zwischen Nachgehen und Nachgeben zu

finden. Damit nun ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten des Versagens. Wirkliche Oberflächlichkeiten zurückzuweisen oder vorlauten Schwätzern energisch zu begegnen, läßt der verstehende Grundschullehrer relativ oft vermissen.

Will er aber ein bestimmtes unterrichtliches Niveau wahren, so muß seine Arbeitsenergie ständig hochgespannt funktionieren. Das soll nicht heißen, daß er unbedingt mehr arbeitet als andere, er zeichnet sich nur mehr durch eine gewisse aufmerkende, immer zum Aufnehmen bereite seelische Spannung aus, die bei vielen einzelnen Angehörigen seines Typs in allen ihren Bewegungen zu beobachten ist, trotzdem sie häufig gepaart mit Güte und Freundlichkeit auftritt. An dieser Stelle sei auch einer Eigenart des verstehenden Grundschullehrers gedacht, die aus dem bisher gesagten leicht begriffen werden kann: Es ist die große Beeindruckbarkeit gegenüber Störungen aller Art.

Störungen durch die Ungezogenheiten oder Spielereien der Kinder bilden für ihn in der Regel die Quelle von mehr oder weniger ernsthaften Hemmungen. Der autoritäre Typ würde mit einem Wort des Tadels, mit einem scharfen Blick sofort Herr der Situation sein. Der verstehende Grundschullehrer empfindet zunächst infolge seiner ausgesprochenen Sensibilität schon die Störung als solche unangenehmer. Zuweilen aber sieht er in ihr auch die Auswirkung einer möglicherweise falschen Methode des Unterrichts. Er wird unsicher und vergrößert damit die Unruhe und gefährdet unter Umständen den Fortgang des Unterrichtsganges.

Gegenüber Fehlern in irgendwelchen schriftlichen Darstellungen ergeben sich für ihn ähnliche Schwierigkeiten. Was anderen in dieser Hinsicht eine willkommene Bequemlichkeit bedeutet, die Beurteilung der Leistungen durch eine Ziffer, bildet für ihn den Grund mancher kleinen seelischen Zwiespältigkeit. Mancher Fehler scheint ihm, vom Kinde aus gesehen, durchaus ein subjektiv richtiges Denken zu offenbaren. Viele Fehler lassen eine eindeutige Wertung nicht zu; und in einer längeren schriftlichen Darstellung finden sich Fehler ganz verschiedener Kategorie und Bedeutung. So fällt es dem verstehenden Lehrer schwer, das Werturteil in einer Ziffer oder in einem herkömmlichen Prädikat: gut, genügend usw. etwa unter den Aufsatz oder eine andere schriftliche Arbeit zu schreiben. Die schriftlichen Arbeiten seiner Schüler enthalten deshalb meistens eine längere Beurteilung im Sinne einer verstehenden Kritik. Wird er aber gezwungen, sein Werturteil in einer Ziffer auszudrücken, so ist seine Neigung verständlich, gewiß keine zu strenge Note einzusetzen.

Eine weitere Eigentümlichkeit des verstehenden Grundschullehrers besteht darin, daß er nicht nur ein weitgehendes Verständnis für seine Klasse schlechthin aufbringt, sondern die Fähigkeit besitzt, seine Klassengemeinschaft nach unterrichtlichen und erzieherischen Grundsätzen zu differenzieren und zu behandeln. Da ist zunächst die Gruppe der Schwachbegabten. Auch ihnen bringt er dieselbe selbstlose Hingabe entgegen wie den Normalbegabten. Er forscht nach Gründen

für die beobachtete intelektuelle Minderwertigkeit. Er findet meistens den Grund in Vererbung, negativ wirkender häuslicher Erziehung, Krankheit usw. Er ist überzeugt, daß eine verständnislose Behandlung, die das geistig zurückgebliebene Kind möglicherweise von Geschwistern und Eltern zu Hause und Mitschülern in der Klasse erfährt, es nur noch mehr zur Flucht in Empfindungslosigkeit und Stumpfheit treibt. Er versucht, das Uebel bei der Wurzel zu fassen. Er behandelt das geistig schwache Kind seiner Struktur entsprechend anders als die übrigen, nötigenfalls besonders nachsichtig und gütig. Er setzt seine Forderungen an die Leistungen der schwachen Schüler bedeutend herab. Damit allerdings tritt er nur zu leicht in Konflikt mit dem Lehrplan und seinen Forderungen. Pflicht gegen das Kind und Pflicht gegen die objektiven Forderungen der Schule stehen sich feindlich gegenüber. Die Arbeit für die Schwachen raubt außerdem viel Zeit und Kraft, die den übrigen verloren geht. Einen Kreis der Pflichten muß er gegen den anderen unter ständigem Sichmühen abgrenzen.

c) Der verstehende Lehrer als Erzieher.

Den oben geschilderten Widerstreit der Pflichten empfindet er ganz besonders stark, wenn er seinen Schülern in seiner Tätigkeit als Erzieher im engeren Sinne gegenübertritt. Seine gesamte erzieherische Arbeit gründet sich wie seine unterrichtliche auf jene gründliche und genaue Kenntnis der seelischen Struktur des Kindes. Er versucht, die gesamten häuslichen wie überhaupt alle geistigen und materiellen Verhältnisse seiner Zöglinge kennenzulernen. Er sieht den Menschen in eine Fülle von Bedingtheiten verknüpft, er kennt die Eltern, eventuelle Vererbungen, die vielfachen Milieueinflüsse und weiß aus Mitteilungen des Kindes und der Eltern um die großen und kleinen Schicksale seiner Schüler. Dementsprechend bemüht er sich, das Einzelkind je nach seiner individuellen Wesensart zu behandeln. Und so versteht er auch eben aus diesen Beobachtungen heraus eine zweite Sondergruppe seiner Klasse, die Schwererziehbaren. Hier nun tritt jedoch gerade auf Grund dieses tiefen Verstehens allzuleicht jener oben schon angedeutete Konflikt ein, der immer wieder bei den einzelnen verstehenden Lehrer zu beobachten war:

Das weitsichtige, großzügige und warmherzige Verstehen bildet seine einzige und große Chance pädagogischer Wirksamkeit, trägt aber auch zugleich die Möglichkeit, die Tendenz in sich für starke Hemmungen und Lähmungen in eben diesem erziehenden Wirken. — Wie er im Einzelnen in seinem praktischen Verhalten aus diesem Konflikt hervorgeht, ist stark von der Gesamtstruktur der Einzelpersönlichkeit des betreffenden Lehrers abhängig. Typisch für das verstehende Verhalten ist nur die Gefahr, in diesen Konflikt als solchen hineinzugeraten.

Mit seiner Tätigkeit als Erzieher hängen jene Gesamturteile über seine Schüler zusammen, wie sie Versetzungen, Ueberweisungen an andere Schulen, oder Lehrerwechsel nötig machen. Die üblichen Aufzählungen von Eigenschaften des Fleißes, des Betragens und

die Hervorhebung besonderer Leistungen genügen dem verstehenden Grundschullehrer nicht. Soll er einen der kleinen Menschen bewerten, so gibt es für ihn kein Werturteil schlechthin. Es geht jedem Urteil des verstehenden Lehrers, ganz besonders dem Werturteil im engeren Sinne als sittliches Urteil, eine wertfreie Betrachtung der Gesamtstruktur des Kindes voraus. Diese Kenntnis der Persönlichkeit des Kindes bildet für ihn die einzige und ausschlaggebende Grundlage für den Wertakzent seines Urteils. Es gibt verstehende Lehrer, die ein Urteil im Sinne einer Wertung überhaupt ablehnen, soweit es sich auf Menschen, besonders auf Kinder bezieht.

So wird es auch verständlich, wenn beim verstehenden Lehrer die Neigung vorherrscht, psychologische und charakterologische Individualbogen zu führen, welche mehr oder weniger genaue Beschreibungen der Persönlichkeit, Entwicklung und der sozialen Verhältnisse des Kindes enthalten. Sie erst bilden für ihn die Grundlage für Entscheidungen bei Versetzungen, Eingliederungen in höhere Schulen, Empfehlungen an einen anderen Lehrer usw. Ihr Nebenzweck besteht darin, daß sie bei einem eventuellen Lehrerwechsel ein schnelles und gründliches Sicheinleben des neuen Lehrers in das Einzelkind und die Klassengemeinschaft vorbereiten sollen.

Wenn der verstehende Lehrer in seiner erzieherischen Tätigkeit im engeren Sinne betrachtet wird, so ist dabei zu beachten, daß er auch hier, wie er es im eigentlichen Unterricht tat, besonders Gruppen unterscheidet, denen er eine spezifische Tätigkeit widmet. Hatte er in seiner unterrichtlichen Tätigkeit die intellektuell Zurückgebliebenen gesondert behandelt, so sind es hier die oben schon genannten Schwererziehbaren, denen seine besondere Aufmerksamkeit als Erzieher gilt. Es wurde bereits bemerkt, daß auf Grund seiner genauen Kenntnis des Einzelkindes eine pädagogische Tätigkeit auch bei den Schwererziehbaren äußerst fruchtbringend sein kann. Nun kann jedoch gerade auch die beste Kenntnis der kindlichen Individualität die Notwendigkeit eines energischen, eventuell harten Zugreifens und Strafens erweisen; und das eben ist besonders häufig bei den Verzogenen, Verkommenen und Verrohten der Fall. Am praktischen Verhalten des verstehenden Lehrers konnte nun häufig die Beobachtung gemacht werden, daß er (ähnlich wie bei den Schwachbegabten) infolge zu vieler Reflektionen zu keinem entscheidenden Handeln kommt. Viele Grundschullehrer entschuldigen mit der Unbewußtheit des Grundschulkindes alle möglichen Charakterlosigkeiten. Sie sehen das Kind in diesem Alter noch in hohem Maße unselbständig den Einflüssen seiner Umwelt, besonders der Familie preisgegeben. Aus dieser Einsicht heraus glauben sie, auch Nachsicht üben zu müssen. Hinzu kommt noch, daß durchweg der verstehende Grundschullehrer infolge seiner allgemeinen Verfeinerung und Sensibilität schon rein triebhaft von einer bestimmten Abscheu gegen harte Strafen, im besonderen gegen körperliche Züchtigung beherrscht ist. Keine andere Verhaltensweise zum Grundschulkind hat infolgedessen von den Schwererziehbaren soviel Arbeit, Mühe und eventuellen Verdruß zu erwarten wie die eines verstehenden Grundschullehrers.

In seiner aufopfernden Arbeit am erzieherisch Gefährdeten droht ihm eine neue Schwierigkeit, ein neuer Konflikt. Waren es im unterrichtlichen Umgang mit den Schwachbegabten die objektiven Forderungen an das Wissen der Zöglinge, die dem verstehenden Grundschullehrer entgegenstanden, so sind es hier auf dem Gebiete der Erziehung *seine eigenen Schüler und deren Eltern*, die unter Umständen aus Anlaß seines Verhaltens zu den Schwererziehbaren gegen ihn Stellung nehmen. Von beiden Seiten hält man ihm vor, er sei „zu gut". Das wohlerzogene Kind will jedes ungehörige Betragen entsprechend bestraft sehen. Das relativ erstaunlich weit entwickelte Gerechtigkeitsgefühl des Grundschulkindes rechtfertigt solches Verlangen. Sensationslust und Schadenfreude dürften allerdings auch, wenn auch nicht sehr häufig und weniger ausschlaggebend, als Motive hierfür in Frage kommen. Die Eltern ihrerseits glauben ihre Kinder unter dem Einfluß der Schwererziehbaren und sittlich Verwahrlosten gefährdet, weil der Lehrer ihnen gegenüber „zu gut", das heißt in diesem Zusammenhange, zu schwächlich und nachgiebig sei. Welche inneren Gründe dies sogenannte Zugutsein hat, sehen wenige Eltern, vielweniger die Kinder selbst ein. Objektiv gesehen, bedeutet die verstehende Haltung ebensowenig Energielosigkeit wie jedes andere Verhalten. Nicht einmal ausgesprochene Herzensgüte und Weichheit des Gemütes müssen unbedingt dem verstehenden Typ eigen sein. Abgesehen davon, ob Konflikte der geschilderten Art sich notwendig aus dem verstehenden Verhalten ergeben oder nicht, muß festgestellt werden, daß bei dem gegenseitigen Verhältnis des Vertrauens zwischen Eltern und Kindern einerseits und dem Lehrer und den Schülern andererseits dieser Konflikt eben durch jene zahlreichen zarten Beziehungen zueinander ganz besonders schmerzlich in Erscheinung tritt. Allerdings wird der verstehende Lehrer keineswegs immer und von allen mißverstanden. Schon in der Grundschule, und vielleicht gerade hier, gibt es eine Anzahl Kinder, die, ausgestattet mit dem feinen intuitiven Empfinden und dem sicheren Instinkt des Kindes, die menschliche Größe und weitherzige Selbstlosigkeit des Lehrers dunkel ahnen. Und wo ihm ein solches ahnendes Begreifen entgegenkommt, da kann er eine dauernde und tiefe pädagogische Wirkung ausüben. Vertrauen, Hochachtung, Verehrung und aufschauende Liebe sind die Gefühle derjenigen Kinder für ihn, in deren Seele er überhaupt erst einen Ansatzpunkt gegenseitigen Verstehens gefunden hat. Auf dieser Basis ist ihm dann pädagogische Führung und Wertverwirklichung am Kinde im höchsten Maße möglich. Es ist charakterisch für den verstehenden Grundschullehrer, daß sein bewußtes Streben dahingeht, alle zu verstehen und zu fördern, seine ihm selbst unbewußte Wirkung aber sich im großen und ganzen auf einige wenige erstreckt. Die Wirkung auf alle gelingt ihm im eigentlichen Sinne nur im Unterricht, nicht aber in der Erziehung im engsten Sinne als dauernder, bis ins Tiefste der Persönlichkeit gehende pädagogische Beeinflussung. Allerdings scheint das verstehende Verhalten, auch wenn es nur eine begrenzte Zahl erfaßt, doch um so dauernder und im höchsten Maße veredelnd zu wirken. Die Tatsache, daß sich auf Grund einer nach-

gehenden Verhaltensweise nur sehr langsam und nicht sogleich zu allen Schülern eine pädagogische Beziehung anbahnt, ist nicht nur auf die persönliche Eigenart des einzelnen Lehrers zurückzuführen, vielmehr offenbart sich in dieser Beobachtung ein neues allgemeines Charakteristikum des verstehenden Typs überhaupt: Es ist sein Wirken auf weite Sicht.

Wiederholt zeigte sich im Laufe der Untersuchung, daß Kinder, die unter dem Einfluß anderer Lehrer keine positive Entwicklung zeigten, in die Klasse eines Grundschullehrers vom verstehenden Typ überführt wurden. Nach längerer Zeit, unter Umständen nach Jahren, ließen sich doch unverkennbare günstige Einwirkungen feststellen, die auf dem Einfluß des verstehenden Lehrers und der von seinem Geist getragenen Klassengemeinschaft beruhten. Sie waren aber immer nur dann zu beobachten, wenn das Grundschulkind dauernd den ständig sich gleichbleibenden Einwirkungen des verstehenden Grundschullehrers ausgesetzt war.

Das Charakteristikum des Arbeitens auf weite Sicht weist in hohem Maße der folgende Bericht eines verstehenden Grundschullehrers auf, den er nach meinem Besuch in der Klasse über einen seiner Schüler gab:

„Vor einem Jahre bat mich mein Rektor, einen Schüler aus der Parallelklasse einer Lehrerin zu übernehmen. Ich erfuhr, daß Mißstimmigkeiten beständen zwischen den Eltern des Jungen und der Lehrerin, die sich im Laufe der Zeit in einem Grade verschärft und derartige Formen angenommen hätten, daß eine Gefährdung der Erziehung des Kindes als gegeben erscheine. Ich sollte nun, was mir übrigens schon öfter zugemutet worden war, versuchen, auch mit diesem kleinen Burschen fertig zu werden. Ich versprach, den Versuch zu machen. Gewähr für einen Erfolg konnte ich natürlich nicht übernehmen. Außerdem knüpfte ich die Bedingung daran, daß der Rektor mit der Lehrerin sprechen sollte, damit ich nicht durch meine Bereitwilligkeit noch in Mißkredit bei ihr käme; ferner, daß er versuchen sollte, den Vater des Kindes zu einer Aussprache mit mir zu bewegen. Am nächsten Tage, als ich auf ein Klopfen die Tür des Klassenzimmers öffnete, stand ich einem kleinen, schmächtigen Mann gegenüber, der etwas liederlich aussah. Er führte einen riesigen, gutgepflegten Hund bei sich. Er bot mir den Tagesgruß, indem er mit zwei Fingern den Schirm seiner Mütze etwas in die Höhe stieß. Meine Vermutung, daß ich es mit dem Vater meines künftigen Schülers zu tun hätte, bestätigte sich. Ich konnte es entnehmen aus dem ununterbrochenen Redeschwall, mit dem ich sofort empfangen wurde. Ich erfuhr zunächst alle großen und kleinen Zwistigkeiten mit der Lehrerin, an denen selbstverständlich nur sie allein die Schuld trüge. Sie ginge zu lieblos mit den Kindern um, sei zu strenge, und, was das Schlimmste sei, sie sei auch noch ungerecht. Und ausgerechnet seinen Jungen könne sie nicht leiden. In dieser Tonart ging es fort. Ich versuchte garnicht erst, ihn zu unterbrechen. Es hätte doch keinen Zweck gehabt. Um so leichter wurde es mir, den Mann unauffällig zu betrachten. Es fiel mir auf, daß sich hinter

den herausfordernden Worten, den dauernden Anschuldigungen gegen die Lehrerin, dem überlauten Sprechen eine sonderbare Unruhe und Angst zu verbergen schien. Endlich konnte auch ich zu Worte kommen. Ich befleißigte mich, möglichst ruhig und entgegenkommend zu sein. Zunächst fragte ich, wieso er denn von der Lehrerin behaupten könne, sie sei ungerecht gegen seinen Sohn. Nach einigen Ausflüchten erfuhr ich dann von dem Manne den Grund für seine geheuchelte Empörung und seine wahre Angst. Die Lehrerin wollte, so berichtete er, seinen Jungen in die Fürsorgeerziehung überweisen. Ich machte ihm klar, daß eine solche Maßnahme nicht nur vom Willen der Lehrerin abhängig sei, und daß ich durchaus nicht an die Absicht meiner Kollegin glaubte, einen ihrer Schüler der Zwangserziehung zu empfehlen, da dieser Fall sehr selten vorkomme. Ich hätte sonst sicher davon gehört, da auf Grund von Faulheit und Ungezogenheiten in der Schule, keine Zwangserziehung herbeigeführt würde. Es müßten schon sehr schwere Verbrechen des Kindes und eine klare Unfähigkeit zur Erziehung des Kindes von seiten der Eltern vorliegen, wenn von der Schule aus derartige Maßnahmen ergriffen würden. Während der letzten Auseinandersetzungen hatte sich die angstvolle Unruhe des Mannes gesteigert. Ihm stiegen wiederholt Tränen in die Augen. Er zeigte sich mehr und mehr von seiner wahren Seite als reichlich weicher, ja weichlicher, nervöser, ziemlich unreifer Mensch. Er hatte etwas von einem verwahrlosten Kinde an sich. Im Grunde seiner Seele schien er eigentlich gutartig zu sein. Ich merkte sehr bald, daß er mit jener eigentümlich dumpfen, triebhaften Liebe an seinem Jungen hing, die man bei primitiven Eltern nicht selten antreffen kann, und die dem kultivierten Empfinden als etwas Tierhaftes erscheinen mag. Die Sorge, seinen Sohn fremden Händen ausliefern zu müssen, war es, die ihn veranlaßt hatte, zum Rektor zu gehen und um Ueberweisung in eine Parallelklasse oder aber um Umschulung zu bitten. Ich fragte vorsichtig nach dem Benehmen des Jungens zuhause. Nun, er sei zwar recht wild, aber nicht böswillig. Er, der Vater selbst, sei in einer ‚gewissen Angelegenheit' lange Zeit nicht daheim gewesen. Die Mutter hätte verdienen müssen, und so sei die Schar der Kinder oft auf sich selbst angewiesen. Da sei es kein Wunder, wenn der Junge ein wenig ‚verludert' sei. Zum Schluß klang es schon ganz natürlich und echt, als der Mann mich bat, es doch mit seinem Sprößling zu versuchen. Ich sagte, ich würde Rücksprache mit seiner bisherigen Lehrerin nehmen. Ich könnte natürlich nur unter Mithilfe der Eltern auf die Entwicklung des Kindes Einfluß gewinnen. Ich hätte das Vertrauen, daß auch er und die Mutter fleißige Mitarbeiter an der Erziehung durch die Schule werden würden. Was an ihm liege, sagte er, wolle er tun und versprach zum Abschied recht viel Gutes und Schönes, indem er nun sogar seine Mütze ganz richtig abzog.

Nach Schulschluß bat ich die Kollegin, die mein künftiges Sorgenkind bisher betreut hatte, um eine Unterredung. Ich erfuhr recht vieles, aber wenig Gutes über ihn. Die Lehrerin stellte ihn als einen sehr albernen, hemmungslosen, ungehorsamen Jungen hin

und äußerte die Vermutung, daß die Erziehung zuhause völlig vernachlässigt sei. Ihm würde von den Eltern in jeder Weise nachgegeben; er sei vollständig verwöhnt und verweichlicht. Ich erkundigte mich danach, ob es war sei, daß sie den Jungen für die Fürsorgeerziehung vorgeschlagen hätte. Sie verneinte es, fast verwundert über diese Frage. Als ich ihr jedoch von der merkwürdigen Unruhe und dem Bericht des Vaters unseres Schülers erzählte, erinnerte sie sich, dem kleinen Bösewicht gelegentlich einer seiner Flegeleien zugerufen zu haben, er würde sicher noch in eine Erziehungsanstalt kommen, wenn er fortfahre, sich übel aufzuführen. Der Kleine hatte seiner Gewohnheit gemäß alles zuhause wiedererzählt, wie es Kinder zu tun pflegen, die wissen, daß sie bei ihren Eltern allzeit ein williges Ohr finden, wenn es gilt, die Schule zu beschuldigen und dadurch ihr Kind von allen Sünden reinzuwaschen. Trotzdem blieb es mir verwunderlich, wie die Eltern dieser Aeußerung der Lehrerin eine so große Bedeutung beimessen konnten. Es wurde mir jedoch am nächsten Tage klar, als der Junge, von seiner Mutter geleitet, in meiner Klasse erschien, und ich nun auch mit ihr in der folgenden Pause eine Unterredung hatte, die außerordentlich aufschlußreich für mich werden sollte.

Es war tatsächlich eine Beamtin der städtischen Fürsorge bei den Leuten gewesen — übrigens kam sie auch später zu mir in die Schule — und hatte sich nach den Verhältnissen erkundigt. Auch über schulische Angelegenheiten hatte sie Auskunft gewünscht. Langsam und stotternd berichtete nun die Frau die volle Wahrheit über das Vorgefallene. Ihr Mann hatte längere Zeit im Gefängnis verbracht. Sie hatte verdienen müssen und konnte sich nicht um die Kinder kümmern. Sie hatte geglaubt, die Lehrerin ihres Sorgenkindes hätte die städtische Fürsorge benachrichtet, um sich von einem unbequemen Schüler zu befreien. Nun, da ihr Mann wieder zuhause sei, hätte er alle Schritte unternommen, um ihren Sohn bei sich behalten zu können. Jetzt war mir alles klar. Ein zufälliges Zusammentreffen, die Drohung der Lehrerin gegen den Jungen und der Besuch der Fürsorgebeamtin bei den Eltern, war also die Ursache der Zuspitzung des Konfliktes zwischen Lehrerin und Eltern des Schülers. Und damit zugleich hatte ich ein Hauptmotiv für das zunehmende gewollt aufsässige Benehmen des Jungen gegen seine Lehrerin. Ich konnte nun der Mutter die bestimmte Versicherung geben, daß von der Schule aus bisher nichts gegen ihren Sohn unternommen sei, und daß von meiner Seite alles versucht werden würde, um eine öffentliche Maßnahme zu vermeiden. Ich bat mir aber auch von der Mutter wie tagszuvor vom Vater aus, in jeder Angelegenheit, mit *mir* zu sprechen und erst in zweiter Linie mit dem Kinde, auf jeden Fall erst nach Rücksprache mit mir. Als sie ging, hatte ich auch bei ihr die ersten Fäden des Vertrauens geknüpft.

Nun aber begann die eigentliche Arbeit mit der Erziehung des Jungen. Zuerst verhielt ich mich, wie immer in solchen Fällen, abwartend gegen den kleinen Neuling und beobachtete ihn unauffällig im Unterricht, besonders aber auch in den Pausen. In der ersten

Woche seines Aufenthaltes in meiner Klasse fiel er durch sein Verhalten kaum auf. Er hatte zunächst zu tun, um alle neuen Eindrücke in sich aufzunehmen, seine jetzigen Klassenkameraden kennenzulernen und sich in den Geist der Klasse einzufühlen. Dann aber begann er allmählich aktiv zu werden — in seinem Sinne natürlich. Er brachte allerhand Spielzeug mit in die Schule, das er teils selbst angefertigt, teils sich erworben oder erhandelt hatte, Spielzeug aus Kastanien, Bilder aus illustrierten Zeitungen, aber auch Zündhütchenrevolver, Gummiknüppel in Miniaturausgabe, Dolche aller Art und andere Mordinstrumente. Er verstand es recht lebendig und anschaulich über alles das zu erzählen. Oft war er auch zu seinen Basteleien und sonstigen Spielereien durch die Schule angeregt worden. Seine lebhafte Phantasie nahm irgend eine Teilvorstellung aus dem Unterricht auf, baute sie weiter aus, und dann ergab sich daraus entweder ein neues Spielzeug, das er mit oder ohne fremde Hilfe fertigstellte, oder aber er beging irgend eine Handlung, in der er selbst die Rolle eines Helden seiner Phantasie spielte. Sehr oft konnte ich ihn in den Dienst des Unterrichts stellen, oft allerdings störte er uns auch oder versetzte uns und seine Eltern durch seine unvermuteten phantastischen Handlungen in Schreck. Alles aber, mochte es sich nun in der Auswirkung als den Unterricht störend erweisen oder nicht, entsprang im Grunde aus denselben Motiven, aus der außerordentlichen Freude am Sinnlich-Anschaulichen, aus einer gesunden Lebensfülle und ungebändigten Lebensfreude, aus einer ständig tätigen, üppig emporwuchernden Phantasie. Hemmungslos wirkten sich diese Anlagen aus, und je nachdem der Zufall es wollte, wirkten sie auf die Klassengemeinschaft und den Unterricht günstig oder ungünstig ein. Es galt nun, dem kleinen Neuling beizubringen, daß man *in* einer menschlichen Gesellschaft nicht ohne weiteres jeder Eingebung folgen dürfe. Aber dabei sollten die genannten schätzenswerden Anlagen nicht zerstört werden. Solche einschneidende Beeinflussung und grundsätzliche Aenderung der Entwicklung eines menschlichen Charakters kann — das dürfte wohl nicht nur eine Meinung von mir sein — auf keinen Fall durch irgendwelche gewaltsamen Maßnahmen erreicht werden. Nur durch eine vielleicht jahrelange erzieherische Einwirkung, immer in Anlehnung an den kindlichen, natürlichen Entwicklungsvorgang, wird sich ein derartiges Ziel erreichen lassen. An Methoden, die Wunder wirken, plötzlich und schnell wie eine Art von Bekehrung auf das Kind wirken sollen, glaube ich nicht. Ich halte jede derartige Tatsache für eine Scheinwirkung, für eine vorübergehende und nur auf das äußere Verhalten des Schülers wirkende Beeinflussung.

Für mich gibt es drei Wege, durch die ich eine langsame Einwirkung auf das Kind versuche, die zum größten Teil bewußte Erziehung durch den Lehrer selbst, die unbewußte Erziehung durch die Klassengemeinschaft und die teils bewußte, teils unbewußte Erziehung im Elternhaus. Der erste Weg führt also direkt, die beiden anderen indirekt vom Lehrer zum Kind. Ich versuchte auch bei der Erziehung des neuen Schülers, auf diesen drei Wegen mein Ziel

zu erreichen. Am sichtbarsten trat zunächst die Erziehung durch die Klasse in Erscheinung. Wohl mag es sein, daß in der Gemeinschaft meiner Kleinen nicht immer einwandfreie äußere Ordnung und Disziplin herrscht. Dafür aber kann ich weitgehend Gewähr bieten für eine bestimmte innere Gesetzmäßigkeit im Zusammenleben der Klasse. Gegenseitige Rücksichtnahme, Ritterlichkeit, Wohlanständigkeit, Wahrhaftigkeit zwischen den Schülern einerseits und Lehrer und Schüler andererseits sind Ideale, deren Verwirklichung ich alle Zeit angestrebt habe.

Auch dem neu eingetretenen Jungen gegenüber machte sich sehr bald der allgemein herrschende Klassengeist bemerkbar. Er dachte zunächst, daß er sich gerade in unserer Gemeinschaft besonders leicht und ungehindert in allen seinen Einfällen und Launen gehen lassen könnte, da dem Einzelnen infolge der lockeren äußeren Form des Umgangs im Unterricht und im sonstigen Verkehr eine recht große Bewegungsfreiheit gelassen wird. Der kleine Neuling versuchte alles, seine Kameraden zu unterbrechen, wenn sie sprachen, vortrugen oder vor der Klasse am Tisch, am Sandkasten oder an der Wandtafel arbeiteten. Er drängte sich einfach vor, wenn er etwas vorführen oder sagen wollte. Meine Schüler protestierten durch Zurufe. Es half nichts. Ich ermahnte ihn in Güte und Strenge. Es half auch nichts. Dann nahm ich ihn jedesmal, ohne den geringsten Aerger zu zeigen, beim Arm, und wenn er nicht gutwillig folgte, trug ich ihn hinaus und stellte ihn vor die Tür. Bei allem enthielt ich mich jeder zornigen Aeußerung; denn ich hatte sehr bald herausgefunden, daß es am meisten Eindruck machte, wenn ich ihm mit wenigen sachlichen Worten meine Maßnahmen oder diejenigen seiner Kameraden als natürliche und selbstverständliche Folge seines Benehmens hinstellte. Trotzdem wuchs die feindliche Spannung zwischen ihm und der Klasse zunächst allmählich mehr an. Je mehr er, verleitet durch eine sehr große äußere Bewegungsfreiheit, versuchte, den Klassengeist zu durchbrechen, umso strenger trat ihm die Klasse in der Gesamtheit entgegen. An Prügeleien fehlte es bald nicht mehr. Ich hielt bei allen Vorkommnissen an meiner eingeschlagenen Methode fest, untersuchte, indem ich jede Aeußerung einer inneren Erregung sorgsam unterdrückte, die Ursache der Streitigkeiten, kam meistens zu dem Schluß, daß unser ‚Neuer' die Hauptschuld trug und versuchte, die Strafe durch die Klasse als unmittelbare Folge seiner Vergehen darzustellen. Ich wollte ihm damit nahebringen, daß es in jeder Gemeinschaft bestimmte Gesetze gegenseitigen Verhaltens gäbe, die man auf Gedeih und Verderb auf sich nehmen müsse. Das schien ihm bisher zuhause in keiner Weise zum Bewußtsein gekommen zu sein. Ich erkannte bald, daß der Junge nur in intellektueller Beziehung den Stand der Klasse erreicht hatte, daß er aber in ethischer Beziehung um etwa zwei Jahre hinter ihr zurückgeblieben war. Nur ganz grobe moralische Unterscheidungen, wie der Unterschied von Mein und Dein, waren im geläufig. Dafür war er aber auch rührend offen und ohne Falsch, log selten und ungeschickt und trug weder seinen Klassenkameraden noch mir

lange etwas nach. Ich war deshalb gleichmäßig freundlich gegen ihn, auch wenn ich über ihn vor kurzer Zeit eine Strafe verhängt hatte oder, was häufiger geschah, die Maßnahmen seiner Kameraden gebilligt und unterstützt hatte. Er war dann sofort versöhnt und bereitwillig, dankbar und anhänglich. Ich gewann die feste Zuversicht, daß noch vieles in der Erziehung nachgeholt werden konnte und mußte. Seinen etwaigen Leistungen zollte ich Lob und Anerkennung, Vater und Mutter hatten viel versäumt. Das wunderte mich auch schon längst nicht mehr, denn ich hatte von der Mutter des Jungen erfahren, welche Torheiten und Kindereien der Vater selbst noch beging, und hatte ihn einigemale unbeabsichtigt auf der Straße bei allerlei Albernheiten beobachtet. Auch die Gefängnisstrafe hatte er sich zugezogen durch ein Vergehen, das eigentlich nur maßlos albern, sinnlos, unanständig, nicht aber eigentlich gemeingefährlich war. Er war durch politische Fanatiker dazu verhetzt worden.

Der Weg der Erziehung über das Elternhaus war somit kaum ohne weiteres gangbar. Ich mußte zunächst versuchen, die Eltern zu größerem Verantwortungsbewußtsein ihrem Kinde gegenüber zu führen. Ich bat sie, sooft es die Zeit erlaubte, meinem Unterricht beizuwohnen, berichtete ihnen jede Verfehlung ihres Jungen kurz in höflicher Form, befahl ihm jeden Morgen sich unaufgefordert mit seinen Schularbeiten zu melden, die seine Eltern auf meine Bitte recht oft unterschrieben, und schickte endlich — und das hat sich bisher als recht wirksam erwiesen — alle diejenigen Eltern meiner Schüler, die sich über ihn wegen Ungezogenheiten aller Art bei mir beschwert hatten, zu den Eltern des Jungen mit der Bitte, auch dort ihre Beschwerde vorzutragen. Alle diese Maßnahmen wiederholte ich immer wieder mit dem Erfolg, daß nach garnicht allzulanger Zeit die Schulbesuche der Eltern, besonders sogar die des Vaters, häufiger wurden, und sich bald eine brauchbare Mitarbeit aller älteren Angehörigen der Familie an der schulischen Erziehung entwickelte.

Sehr oft fügte es nun auch der Zufall, daß bei den häufigen Klassenbesuchen der Eltern des Jungen, der Kleine von Vater oder Mutter überrascht wurde, wenn er wieder einmal einen seiner Streiche beging. Das machte immer ganz besonderen Eindruck auf beide Teile, auf die Eltern einen betrübenden, auf den Jungen zum Schluß zumeist einen ‚schmerzlichen'! Ich habe im Laufe der Zeit viel Unruhe und Mühe, aber auch Freude an unserem ‚Klassenkasper' erlebt. Es würde ein ganzes Buch werden, wenn ich an Hand von Beispielen seine allmähliche Entwicklung zu einem brauchbaren Schüler und erträglichen Klassenkameraden schildern wollte. So hat einmal, um eines aus vielem herauszugreifen, folgendes Erlebnis nachhaltend auf ihn Eindruck gemacht.

Vor kurzer Zeit besprach ich mit den Kindern das Leben der Nomadenvölker. An einem der folgenden Nachmittage überbrachte mir ein Vater eines meiner Schüler angsterfüllt die Nachricht, sein Sohn und noch drei andere Jungen aus meiner Klasse seien von der Schule nicht wieder nachhause zurückgekehrt. Ich konnte zunächst nichts anderes tun als versichern, daß ich heute wie jeden Tag die

vier mit den anderen Kindern zur Zeit aus der Klasse entlassen hätte und keine Ahnung von ihrem Verbleib hätte. Es war auch nichts Sonderliches vorgefallen in der Schule. Ich ließ mir die Namen der drei anderen Jungen nennen. Unser kleiner Klassenkasper war darunter. Ich ahnte sofort, daß es sich um irgendeinen Streich, irgendein Abenteuer handelte und daß der Rädelsführer unser kleiner Bösewicht war. Nach einigen bangen Stunden schon erhielt ich die Nachricht, daß alle vier von einem Polizeibeamten den Eltern zugeführt worden wären. Am nächsten Morgen klärte sich nun alles auf. Unser Tunichtgut hatte sich zunächst fünf seiner Kameraden einzeln vorgenommen und sie zu einer Fahrt in die Heide nahe der Stadt überredet. Meine Schilderung des Nomadenlebens hatte seine Phantasie zu diesem Plan angeregt. Man wollte wenigstens einen Tag hindurch dieses unübertrefflich schöne Leben genießen. Tagsüber wollten sie ein freies Räuberleben führen und in der Nacht in einem selbstgebauten Zelt schlafen. Man machte sich nach Schulschluß, unbemerkt von den Schulkameraden, auf den Weg. Der Plan war bis ins Einzelne ausgedacht. Tagelang vorher hatte man alles besprochen, hatte ‚Proviant' in Form von eingesparten Frühstücksbroten und heimlich besorgtem Konditorgebäck aufgespeichert. Auch die notwendigen ‚Waffen' waren beschafft worden: Riesige Taschenmesser, Holzdolche, Schreckschußpistolen usw. usw.. Ferner hatten sie ein ‚Zelt' mitgenommen, das heißt die Reste einer alten Militärplane. Alles das hatten die Burschen im Ranzen, in den Hosentaschen, unter der Hose und im Jackenärmel verstaut, wie sie mir jetzt berichteten. In der Heide hatten sie dann alles ausgepackt und ihr ‚Zelt' aufgeschlagen. Dann hatten sie einige Stunden ihr Nomadenleben mit Jagd, Krieg, Ueberfällen und friedlichen Gelagen geführt. Als es anfing zu dämmern, begannen sie ein Lager zu bauen. Dann wollten sie ein Lagerfeuer anzünden. Papier und dürres Holz war bereits gesammelt. Da hatten zwei von den Jungen protestiert; denn es waren ihnen mitten in die herrlichen Phantasien des Nomadenlebens hinein sehr nüchterne Vorstellungen von verschiedenen Verboten der Eltern, von deren Angst um sie und von der Gefährlichkeit ihres Unternehmens gekommen. Ihre Phantasie reichte nicht mehr aus, um die immer stärker werdenden Rückerinnerungen an die Realitäten des Lebens zurückzudämmen. Außerdem sah nun die Heide schon dunkel und geheimnisvoll aus. Sie fingen an, sich zu fürchten und verließen fluchtartig die Stätte ihrer kühnen Taten und ihre Kameraden. Beide kamen noch vor der Dunkelheit zu Hause an.

Die übrigen vier waren durch die Einwände und die Flucht der beiden immerhin auch ein wenig nüchterner geworden, und man beschloß, statt des gefährlichen Lagerfeuers eine mitgebrachte alte Petroleumlampe vor dem Zelte anzuzünden. Bei dem Versuch, den neuen Einfall zu verwirklichen, waren auch sie von der Realität des Lebens bezwungen worden, die in Gestalt eines Polizeibeamten an sie herantrat. Er erkundigte sich teilnehmend nach den Dummheiten, die sie hier machten, nach ihren Namen und anderen Dingen, an denen die Polizei gewöhnlich Interesse zeigt. Dann hieß er die vier Aben-

teurer ihre Sachen packen, und das Nomadenleben endete mit einem Zug in die Stadt, an dem sich nun noch ein Kollege des ersten Beamten beteiligt, der gerade vom Dienst heimkehren wollte und nun die Jungen mitnahm. Wahrscheinlich werden es weniger wilde Lebenslust, stolze Freiheitsliebe, kühne Hoffnungen und große Pläne gewesen sein, die die Herzen unserer vier Nomaden auf diesem letzten Zug bewegt haben.

Zuhause regnete es teils Tränen der Mutter, teils Prügel des Vaters auf die kleinen Helden herab. Am nächsten Morgen erschienen die Eltern mit ihnen in der Klasse, um dort Aufschluß über die Angelegenheit durch Befragen aller Beteiligten zu erlangen. In ihrer Angst hatten einige von den sechs Auswanderern mehr oder weniger Notlügen gebraucht, die mich zum Teil mit belasteten: Ich hätte sie erst so spät fortgelassen, sie wären auf einer Wanderung durch die Heide von der Klasse abgekommen usw.. Nur der Führer der Aktion, unser Taugenichts, hatte alles bis ins Einzelne der Wahrheit gemäß berichtet.

Ich setzte nun den anwesenden Eltern auseinander, daß trotz der Gefahr, die mit dem Streiche ihrer Kinder verbunden sei, doch nicht eine allzu gestrenge Beurteilung des Geschehenen am Platze sei. Die Gründe für ihr Handeln seien in einer etwas überspannten Phantasietätigkkeit und jungenhafter Abenteuerlust zu suchen. Sie seien ohnehin alle hinreichend bestraft durch die Aengste, die sie ausgestanden hätten. Ich erinnerte besonders an das Eingreifen der Polizei, welche doch sicherlich in ihnen die Vorstellung von kommenden Geld- und Gefängnisstrafen erweckt hätte. Die Eltern waren froh, daß alles noch so günstig abgelaufen war, und wir trennten uns, um vieles erleichtert, voneinander.

Nach Schluß der Stunde kam der Führer der Ausreißer zu mir und sagte: ‚Herr H., ich danke Ihnen auch noch recht schön!' Dabei sah er mich halb treuherzig, halb aber schon wieder mit einem Blick unbeschreiblicher Verschmitztheit an. ‚Und warum willst Du Dich bei mir bedanken? fragte ich ihn. ‚Sie haben doch vorhin gesagt, wir sollen keine weiteren Strafen bekommen, deshalb brauch' ich nun nicht bis Sonntag in der Stube zuhause zu sitzen. Das hatte mir nämlich mein Vater aufgebrummt zur Strafe. Jetzt darf ich runter und Fußball spielen. Da freue ich mich nun mächtig.' Ich erwiderte ihm: ‚Ich habe mich zuletzt auch gefreut über Dich, weil Du in allem die Wahrheit gesagt hast. Wirst Du so weitermachen?' ‚Jawohl.' ‚Und wann wird mein kleiner Freund einen ähnlichen Streich vollbringen wie gestern?' fragte ich ihn. Er antworte, indem er meine Worte und Gebärden in treuherziger Weise nachzuahmen versuchte: ‚Ihr kleiner Freund wird sehr lange keinen Streich mehr vollbringen!' Dabei schwenkte er noch einmal seine Jockeimütze, gab mir die Hand und rannte hinaus. Es hat mir imponiert, daß er mir nicht sentimental das übliche ‚Nie wieder!' in die Hand versprach. Vielleicht hat er geahnt, daß er es nicht hätte halten können. Er hat sich aber tatsächlich bemüht, mir recht wenig Aerger zu bereiten, wenn auch zuzeiten einmal seine unbändige Lebenslust und sein quecksilbri-

ges Temperament mit ihm durchgingen. Ich habe jetzt die feste Ueberzeugung, daß er im großen und ganzen begriffen hat, was es heißt, ein sogenannter anständiger Mensch zu sein trotz aller Schwächen, die einem anhaften. Wenn ich mit dieser Ueberzeugung recht habe, dann habe ich für seine fernere Erziehung eine feste Basis gewonnen."

Soweit der Bericht des betreffenden verstehenden Lehrers, der absichtlich etwas breit und ins Einzelne gehend ausgeführt wurde; zeigt er doch in ganz typischer Weise ein weitherziges Verstehen, ja eine gewisse Liebe zu den Verlorenen oder Gefährdeten unter seinen Kindern! Er ist der Pestalozzi unter den Grundschullehrern. Jeder Schwäche spürt er nach, liebt sie mit in seiner allgemeinen Menschenliebe. Sein Blick ist niemals auf den Augenblick, immer in die Ferne, auf das letzte Ziel seines pädagogischen Wirkens gerichtet.

In diesem Arbeiten auf weite Sicht zeigt sich ein klarer Gegensatz zum autoritativen Typ des Grundschullehrers. Infolge seines Machtstrebens, seiner unbedingten Autorität, seiner kraftvollen, suggestiven Einwirkung auf das Kind hat dieser schnelle, durchschlagende Erfolge zu verzeichnen. Sie dringen jedoch in der Regel nicht so tief ins Wesen des Kindes ein, beruhen unter Umständen auf einer mehr oder weniger äußeren Disziplinierung des Kindes und sind deshalb durchweg von kürzerer Dauer. Die notwendige Zeit zum verständnisvollen Einwirken auf das Kind wird dem verstehenden Typ leider allzuoft genommen. Umschulungen in höhere oder gleichartige andere Schulen wie auch Wohnungswechsel der Eltern haben ein zwar nicht unmittelbar merkliches, aber ständiges Kommen und Gehen seiner Schüler zur Folge. Im Höchstfalle behält er ein Kind während der vier Grundschuljahre unter seiner Obhut. Er geht aber nicht gern mit seiner Klasse in die eigentliche Volksschule über, da er weiß, daß auf den oberen Stufen der Volksschule eine andere Persönlichkeit am Platze ist als auf den unteren. Die Tatsache des Wechselns der Schüler ist für den verstehenden Grundschullehrer besonders schmerzlich eben wegen seiner Arbeit auf weite Sicht. Sehr schwer und erst nach langer Zeit kann er Erfolge seiner Arbeit feststellen. Und wiederum prüft er kritisch, wieviel seine eigene Mühe und Arbeit Anteil hat an einer Aufwärtsentwicklung seiner Kinder, oder wieweit vielleicht andere Faktoren diese günstige Entwicklung herbeigeführt haben.

Er empfindet seine Wirksamkeit immer nur als einen Teil der vielfältigen Einwirkungen des Lebens auf das Kind. Sein Streben allerdings geht auf entscheidende, tiefeinschneidende pädagogische Beeinflussung aus. Und sein höchster Wunsch ist, daß diese seine pädagogischen Einwirkungen durch die ganze Lebenszeit des Kindes wirken und nach Möglichkeit sich richtunggebend durchsetzen mögen. Er weiß aber, daß die Zeit seiner Arbeit am Kinde zu kurz ist, um solche hohen Wünsche zu erfüllen. Seine ihm kaum recht vertraut gewordenen Schüler muß er wieder aus seiner Obhut entlassen, neue kleine Menschen kommen zu ihm. Er muß von neuem den Weg gehen, den er mit all seinen Mühen und Konflikten kennt, und

die er aber doch notwendig nicht umgehen kann. Niemals weiß er gewiß, ob seine Zöglinge den eingeschlagenen Kurs weiterhin verfolgen, oder ob das, was man das Leben nennt, alles wieder hinwegfegt, was er mühsam aufgebaut hat. Diese Endlosigkeit und eigenartige Unsicherheit alles pädagogischen Wirkens, die allerdings vornehmlich nur vom verstehenden Lehrer klar gesehen und erlebt wird, hat Fr. Wernicke in seinem Aufsatz „Von der Tragik des Erziehers" zum Gegenstand seiner Betrachtungen erhoben. Er faßt sie zusammen in folgenden Schlußsätzen: „So ist das Schicksal des Erziehers, ein Schaffender zu sein, der niemals das Geschaffene sieht, ein Liebender zu sein, der das Ende seiner Liebe schon beim Beginn kennt, ein Hingebender zu sein, der nicht weiß, was aus seiner Gabe wird, und der alle diese Nichterfüllungen der tiefsten Wünsche seines Herzens auch noch wünschen muß, eben auf Grund seiner tiefsten Wünsche". (Zeitschrift für päd. Psychlg. 1925, S. 434.)

Nun ist aber keineswegs gesagt, daß notwendig jeder Erzieher diese tragische Haltung einnehmen muß. Ja, nicht einmal das verstehende Verhalten muß in jedem Falle Tragik mit sich bringen.

Es gehören zwar die geschilderten Mühen und Konflikte zum verstehenden Grundverhalten, aber sie müssen nicht unbedingt tragische Grundstimmung nach sich ziehen. Denn nicht nur die objektiv durch das verstehende Verhalten gegebenen Schwierigkeiten wirken bestimmend auf die seelische Stimmung des Lehrers ein, sondern ausschlaggebend für die gemütsmäßige Haltung allen Konflikten gegenüber ist wiederum die Gesamtstruktur der einzelnen Lehrerpersönlichkeit. Ebenso wie am Einzelnen eine leise Resignation, eine leichte Melancholie, eine tragische Grundstimmung oder auch Müdigkeit und Ueberarbeitung zu beobachten sind, ebensooft tritt auch — allerdings meistens erst mit zunehmender Lebenserfahrung — eine Hinwendung zu einer lebensbejahenden Weltauffassung und nachsichtig-heiteren Lebensstimmung auf. Oftmals ist dem verstehenden Typ ein liebenswürdig-verständnisvoller Humor eigen, der aus einer zwiefachen seelischen Ausrüstung hervorgeht, aus der genauen Kenntnis aller menschlichen Unvollkommenheiten und Schwächen und dem gleichzeitigen lächelnden Verzeihen. Dieser Humor hat mit verletzender Satire und beißendem Spott nichts gemein. Seine Stärke liegt in wohlwollender, wohltuender Ironie. Wenn der verstehende Lehrer über eine ausreichende Gabe der Darstellung verfügt, so kann die Behandlung einer Verfehlung oder Schwäche eines seiner Schüler durch Anwendung dieser verstehenden Ironie, die trotz allem aber den ernsten Sinn dahinter dem Kinde deutlich macht, oft tiefere Wirkungen zeitigen als jede andere Maßnahme. Dieser „große Humor", wie ihn Harald Höffding nennt, ist imstande, alle seine Mühen und Konflikte in milderem, versöhnlicherem Lichte erscheinen zu lassen und trägt zu ihrer Ueberwindung bei. Er überdeckt den Widerstreit der Pflichten gegen das Kind und gegen die objektiven Forderungen der Schule, der Pflichten gegen die Gesellschaft und derjenigen gegen die Vervollkommnung der eigenen Persönlichkeit. Allerdings ist auch

der humorvoll-heitere Typ des verstehenden Lehrers immerhin ein ständig Sichmühender, ein aktiv Kämpfender. Jeder Grundschullehrer von dieser Wesensart kann dieses Ringen je nach seiner persönlichen Struktur frohen Herzens führen oder unter immer wiederkehrenden Kümmernissen — entrinnen kann er ihm nicht. Es gehört wesensmäßig zu ihm als einem Verstehenden.

d) Seine Sehnsucht nach vertiefter Bildung.

Aus der Einsicht in die schwierigen und vielfachen Aufgaben seines Berufes, aus dem Suchen nach gründlichem Verständnis kindlichen Seelenlebens, aus dem Ringen nach Klarheit in seinen Problemen und Konflikten ergibt sich für den verstehenden Typ des Grundschullehrers eine weitere Eigentümlichkeit, das starke Bedürfnis nach vertiefter Bildung.

Pädagogik und Psychologie bilden die Hauptgebiete seines Interesses. Daneben beschäftigt er sich mit Fragen, die seine Aufgabe als Kultur- und Wertvermittler angehen, mit ästhetischen religiösen, sozialen und ethischen Problemen. Er ist jedoch durchaus kein Vielwisser. Das Wesentliche ist ihm genug, und auch das ist für ihn nicht Selbstzweck, ist ausschließlich Mittel für seine pädagogischen Bestrebungen. Diese Einstellung auf die Wissenschaft als ein Mittel zu anderen Zielen unterscheidet den wissenschaftlich tätigen Lehrer streng von dem eigentlichen Wissenschaftler, dem die Wissenschaft unbedingt Selbstzweck ist. Alles und jedes Bildungsgut wird sowohl seiner Auswahl als auch seiner Bewertung nach bestimmt vom Gesichtspunkt des Bildungswertes für das zu bildende Kind.

Daneben mag ihm auch seine wissenschaftliche Beschäftigung Mittel zur Emporbildung seiner eigenen Persönlichkeit sein. Letzter Zweck, bewegendes Motiv bleibt ihm als Lehrer das Erzieherische.

e) Sein Verhältnis zum Elternhaus.

Bisher bezog sich unsere Betrachtung auf das Verhältnis des verstehenden Grundschullehrers zu seinen ihm anvertrauten Kindern. Verfolgen wir ihn nun in seinem Verhalten zu deren Eltern!

Er ist unter den Lehrern derjenige Typ, der das beste Verständnis, die gründlichste Kenntnis der materiellen und ideellen Verhältnisse seiner Elternschaft besitzt. Er weiß, daß zu einer vertieften Einsicht in die seelische Struktur des Kindes die Beobachtung in der Schule nicht ausreicht. Deshalb besucht er die Eltern zuhause, in ihren Verhältnissen, sucht Kenntnis ihrer sozialen Lage zu gewinnen und forscht dort, wo es nötig ist, nach Krankheiten und Vererbungen. Er wird durch sein verständnisvolles Eingehen auf alle Dinge bald zu einem geschätzten Mitberater in vielen Fragen der häuslichen Erziehung, ja es kommt nicht selten vor, daß besonders ältere Lehrer dieser Typusart auch in völlig außerschulischen Angelegenheiten des Lebens und Zusammenlebens von den Eltern seiner Schüler um Rat und Klärung angegangen werden. Allerdings in Fragen des sogenannten „praktischen" Lebens wird man zu ihm kaum Zuflucht

nehmen. Lebenskluge Praktiker sind selten unter dem verstehenden Typ des Grundschullehrers aufzufinden. Ganz allgemein scheint er eine Abneigung gegen Fragen des wirtschaftlichen Lebens zu haben. Seine verstehende Haltung vereinigt sich selten mit der Einstellung auf das Praktische, Organisatorische und Wirtschaftliche. Er ist allzusehr mit inneren Dingen beschäftigt, als daß er noch Zeit und Kraft zur Beschäftigung mit äußeren Gegebenheiten des Lebens hätte. Seine größte Wirkung liegt inbezug auf die Eltern wie auf die Kinder — das wurde oben schon ausgeführt — in der stillen, dauernden seelischen Beeinflussung. Vertrauen und Zuneigung kennzeichnen das Verhältnis der Eltern zu ihm.

f) Verstehender Typ und Stand.

Im Gegensatz zum autoritativen Typ legt der verstehende Lehrer durchweg eine gewisse Scheu allem Vereinstreiben, allen Standesbestrebungen gegenüber an den Tag. Sein Grundzug zum allgemeinen Verstehen verbietet ihm, zu irgendeinem Vereinsprogramm zu halten, da es ihm in den allermeisten Fällen zu eng gehalten ist und begrenzt erscheint. Wo er kann „drückt" er sich aus ähnlichen Gründen auch von den Versammlungen seiner eigenen Berufskollegen. Er besucht ungern Veranstaltungen der Lehrerorganisationen. Gehaltsfragen, verwaltungstechnische Probleme usw. langweilen ihn zumeist. Nur in Fällen, in denen er glaubt, durch organisatorische Maßnahmen pädagogische Bewegungen oder erzieherische Werte schützen, erhalten oder fördern zu können, bringt er auch ein vorübergehendes Interesse für Organisationen auf. Persönlichen Macht- und Herrschtrieb besitzt er nicht, und so überläßt er gern anderen das Feld, auf dem sich in der heutigen Zeit hauptsächlich der Aufstieg zu Macht und Ansehen vollzieht, das Feld der Berufsorganisationen, in unserem Falle also das der Lehrervereine, der öffentlichen Versammlungen, der Schulorganisationen usw..

g) Sein Verhältnis zur Politik.

In das Gebiet der Berufsinteressen spielt entscheidend hinein ein anderes Gebiet des Lebens, ein Gebiet, das heute alle anderen um ein Vielfaches überragt, wenn man will auch überwuchert, die Politik. Damit berühren wir dasjenige Lebensgebiet, das dem Grundschullehrer vom verstehenden Typ in der Regel in völliger Gegnerschaft gegenübersteht.

Bei der Betrachtung der Beziehungen des Lehrers zum politischen Lebensgebiet sind zwei Unterscheidungen nötig. Es muß getrennt werden zwischen der Zeit vor der nationalen Revolution und der Zeit nach ihr. In der Betrachtung jedes dieser beiden Zeitabschnitte darf der Unterschied zwischen dem Gezänk der Parteipolitik und den großen vaterländischen Zielen einer Staatspolitik nicht übersehen werden.

Vor der gewaltigen staatlichen Umwälzung beherrschte das Parteitreiben das Bild des politischen Lebens. Jede einzelne Partei strebte nach Macht. Jede Gruppe suchte die Ziele einer bestimmten

sozialen Klasse zu erreichen. Sie alle wollten die Jugend und damit die Zukunft für sich gewinnen. So brachen sie rücksichtslos auf dem Wege über die Organisationen der Elternschaft in die Schule ein und suchten dort Fuß zu fassen. Aus dieser Zeit stammt die Schilderung der politischen Vorgänge in ihrer Bedeutung für den verstehenden Grundschullehrer, wie sie damals beobachtet wurden. Sie sei hier rückblickend wiedergegeben:

Im politischen Leben von heute dürfte im allgemeinen das Verstehen und Verstehenwollen wohl völlig fehlen. Hier gibt es nur Liebe oder Haß, ja oder nein, hier gilt keine Anerkennung und Prüfung anderer Anschauungen, keine Duldsamkeit. Eine Meinung kann es nur geben, die eigene. Jede Kritik ist erschwert; denn das politische Programm läßt sich erst in der Zukunft als richtig oder falsch beweisen. Jedes zweifelnde Ringen mit den politischen Problemen ist Frevel, denn es hemmt die Stoßkraft der Bewegung. Und letzten Endes kommt es in jeder politischen Bewegung, in jeder Partei doch immer auf die Kraft, Einheit und Geschlossenheit an.

In alle Lebens- und Kulturgebiete hat sich in der Gegenwart die Politik eingedrängt. Die Schule blieb nicht verschont. Wieweit zu anderen Zeiten eben auch andere Lebensgebiete in die Schule eingebrochen sind, sei es die Religion, die Kunst, die Wirtschaft, der Staat, steht hier nicht zur Debatte. Ebensowenig soll über Berechtigung oder Nichtberechtigung der Vormachtstellung der Politik entschieden werden. Daß aber das politische Denken bei weitem innerhalb der heutigen Generation das Vorherrschende ist, darf als reine Tatsache im Rahmen dieser Untersuchungen nicht übersehen werden.

Nun gibt es sicher viele Gebiete der Kultur, die eine politische Durchdringung ohne Schaden ertragen können. Die Pädagogik und und alles, was mit ihr in Verbindung steht, verträgt diesen Einbruch nicht, ohne mehr oder weniger Schaden zu nehmen. „Politik ist Ausübung von Herrschaftsmacht in irgendeiner Form durch Gewalt, durch kluge Auswertung gegebener und geschaffener Situationen", sagt Eduard Weitsch in seinem Aufsatz „Politische Invasion". (Die Erziehung 1931 S. 692.) Er weist auf die gegensätzliche Wesensart der Pädagogik und Politik hin. Ersterer ist Hingabe, ruhiges Wachsenlassen, abwartende Pflege eigen. Jedes Gebiet hat in sich seine Berechtigung, „gefährlich ist aber die Vermischung beider Gebiete" (a. a. O., S. 693). Wenn Eduard Weitsch hier die Politik aus der Erziehung ausgeschaltet wissen will, weil sie ihrem Wesen nach der Pädagogik als solcher widerspricht, wieviel mehr steht sie dann im Gegensatz zum verstehenden Lehrer und seiner Wesensart!

Er kann unmöglich, eben aus seinem weitherzigen Verständnis für alle Kinder und Eltern heraus, zu der Ideenwelt einer Partei ein unbedingtes Ja oder Nein sagen. Er weiß, die Welt des Arbeiters ist eine andere und muß eine andere sein als die des Beamten, des Kaufmanns oder der Besitzenden. Und was an erzieherischen Maßnahmen für ein Arbeiterkind angebracht ist, ist für ein Kind bürgerlicher Kreise unter Umständen schädlich.

Solche Erwägungen und Rücksichten sind im politischen Leben der Gegenwart nicht üblich. Da werden erst die Eltern absichtlich oder unabsichtlich in ihren Gefühlen aufgewühlt, unzufrieden gemacht, was in der gegenwärtigen Zeit allgemeiner Not nicht schwer ist. Dann werden Versprechungen gemacht und dadurch politische Beeinflussungen versucht. Nun bringt es die Struktur der Schule mit sich, daß bei ihrer vielfältigen sozialen Gegliedertheit politische Gegnerschaft unter den Eltern zu einer alltäglichen Erscheinung geworden ist. Da liegt es nahe, daß von selbst oder durch bewußte Tätigkeit politischer Fanatiker Mißtrauen gegen den Lehrer entsteht. Ist er, der Nachsichtige und Nachgebende, doch auch freundlich und in gleicher Weise aufgeschlossen dem verhaßten politischen Gegner gegenüber!

Jede Partei hat ihr „Erziehungsideal". Der Lehrer soll daran mitarbeiten, die Jugend auf dieses Ideal hin zu erziehen. Und nun verlangt die Partei durch das Sprachrohr der Elternschaft mehr oder weniger deutlich ein „Bekenntnis", eine „Entscheidung" — oder wie sonst die bekannten Wendungen lauten mögen. Gemeint ist immer die Entscheidung für eine Stellungnahme im Sinne einer Parteibewegung. Daß der Lehrer zu einer bestimmten Partei gehöre, wird wohl schwerlich direkt gefordert werden; wohl aber soll er mitwirken an einer der vielen Vereinigungen der Elternschaft oder der Schulform, der er zugehört. Lehnt der Lehrer nun ein derartiges Verlangen ab, dann setzt Befremden, Mißtrauen, offene und versteckte Feindschaft gegen ihn ein.

Nun ist es nur noch ein kleiner Schritt zur Uebertragung dieser feindseligen Stimmung auf die Kinder und damit zum Einbruch des Mißverhältnisses auch in die eigentlich engsten Beziehungen von Lehrer und Schüler. Vertrauende Liebe und gegenseitige Rücksichtnahme sind die Grundlagen allen pädagogischen Wirkens des verstehenden Lehrers. Sie sind jetzt erschüttert; seine ganze Arbeit ist in Frage gestellt. Trotz, Auflehnung, Unordnung reißen ein. Er ist in vielen Fällen machtlos. Seine ihm gemäßen und ureigensten Mittel der Erziehung versagen. Er weiß, daß an der einbrechenden Zerstörung, dem allgemeinen Zerfall seiner Arbeit seine Kinder unschuldig sind. So verschmäht er die Anwendung irgendwelcher Gewaltmaßnahmen. Er ist entwaffnet, solange er seine wesenseigenen erzieherischen Maßnahmen nicht bewußt ändern will. Die Möglichkeit der willentlichen Umstellung seiner pädagogischen Maßnahmen besteht allerdings. Es ergeben sich hierfür mehrere Möglichkeiten.

So kann er von seinen bisherigen erzieherischen Idealen lassen und sich auf den Boden des Beamten stellen, der seine Stunden pflichtgemäß hält, ohne Freude und ohne Interesse. Er läßt dann einfach alles gehen, wie es geht.

Er kann ebensogut auch die Rolle eines Pedanten, eines gestrengen Richters annehmen. Er spielt den Engherzigen, legt scheinbar großen Wert auf äußere Ordnung, gutes Benehmen seiner Schüler, auf Stillsitzen usw. In Wahrheit dient ihm das alles nur zur äußeren Deckung, zur Selbsterhaltung. Er spielt die fremde Rolle, weil er sich in der eigenen nicht behaupten kann.

Des öfteren ließen sich im Laufe der Untersuchungen äußerlich rauhe, barsche oder auch pedantisch strenge Lehrer als zum verstehenden Typ gehörend entlarven. Nicht selten lag der Grund zu diesem unechten Verhalten in Vorgängen begründet, wie sie oben geschildert wurden.

Nun schließt ein verstehendes Verhalten keineswegs aus, daß mit ihm zugleich politisches Interesse anzutreffen ist. Dann aber richtet es sich fast ausschließlich auf allgemeine Fragen der Politik und des Vaterlandes. Selten war eine intensive Teilnahme an parteipolitischem Wesen und Treiben festzustellen. Das dürfte kein zufälliges Zusammentreffen sein. Sicher liegt in dem verstehenden Verhalten des Lehrers eine gewisse Abneigung gegen einseitige Parteipolitik und politisches Machtstreben begründet. Diese Tatsache schließt selbstverständlich eine Liebe des verstehenden Typs zu Volk und Vaterland nicht aus. Ganz das Gegenteil ist der Fall! Das Parteiwesen, die sozialen Gruppen und Grüppchen und deren Ideen sind nach der Ueberzeugung des verstehenden Lehrers die Hauptbollwerke gegen ein allgemein vaterländisches und volkhaftes Empfinden.

Zur Zeit der Beendigung vorliegender Untersuchungen ist nun eine entscheidende Aenderung in der politischen Struktur unseres Vaterlandes eingetreten. Die vielen Parteien sind zerschlagen. Mit aller Macht arbeitet man an der innerpolitischen Einigung. Nur ein Ideal gilt, die Errettung Deutschlands aus Not und Unruhe! Gewiß sind die neuen völkischen Ideen in die Schule eingedrungen, aber es handelt sich nicht mehr um den Machthunger einzelner Parteien: es geht um die Erziehung einer Generation zur völkischen Einheit, zum nationalen Ehrgefühl.

Für den verstehenden Grundschullehrer aber, um dessentwillen diese Betrachtungen nötig wurden, ergibt sich die Aussicht, unter dem Schutz eines starken Staates seiner stillen Arbeit dienen zu können.

In der Betrachtung des verstehenden Lehrers zum politischen Lebensgebiet darf der Unterschied zwischen den Verhältnissen der Stadt und des Landes nicht unberücksichtigt bleiben. Im allgemeinen wurden weiter oben die sozialen Gegensätze in der Stadt als größer und einschneidender geschildert als auf dem Lande, die gesamte soziologische Struktur differenzierter dargestellt. Nun wäre es jedoch verfehlt, zu meinen, die verstehende Lehrer sei, weil er auf dem Lande weniger Schwierigkeiten zu erwarten habe als in den Städten, für die Stadt weniger als für das Dorf geeignet. Mit der zunehmenden Differenzierung wächst zwar seine Arbeit, seine innere Spannung, aber die Möglichkeit seines Wirkens überhaupt wird durch die bloße Vielgestaltigkeit des Stadtlebens nicht berührt. Für die Möglichkeit eines verstehenden Wirkens ist einzig ausschlaggebend die Art, in der die sozialen Gegensätze sich auswirken, die Art in der die Klassenkämpfe sich abspielen. Und da ist es eben jene oben geschilderte gewalttätige Form des parteipolitischen Kampfes, wie sie lange Jahre hindurch üblich war, die ein verstehendes Verhalten unmöglich macht. Die Kampfesart des verstehenden Grundschulleh-

rers ist eine so grundsätzlich andere als die der parteipolitisch beeinflußten Menge, daß er ihr in den meisten Fällen machtlos gegenübersteht. Mit Florett und Degen kann sich der mutigste und geschickteste Fechter nicht gegen einen Hagel von Steinen wehren. Wenn sich künftig aber die Gegensätze wenigstens auf dem Gebiet der Schule in einigermaßen verständigen Formen auswirken, dann kann sich der verstehende Grundschullehrer einerseits in viel stärkerem Maße pädagogisch auswirkne, andererseits kann er sich selbst als Persönlichkeit viel reicher entfalten.

h) Der „beliebte" Grundschullehrer und der Machttyp als unechte Typen des verstehenden Verhatens.

Die Beobachtungen, die über die Aufstellung eines unechten Typs des verstehenden Verhaltens führten, gehören zum großen Teil der Zeit vor der politischen Umwälzung an. Es war damals möglich, ein ziemlich klares Bild der Entstehung und Wesensart der angenommenen verstehenden Haltung zu zeichnen. Die Veränderungen im politischen Leben und auf dem Gebiete der Pädagogik haben einen großen Einfluß auf das unechte verstehende Verhalten ausgeübt. Ueberhaupt ist jede gewollte, jede maskierte Verhaltensweise immer auch zum Teil von Zeitströmungen aller Art abhängig, eine Tatsache, die ja auch aus den entsprechenden Pseudotypen des naiven und autoritären Grundschullehrers unschwer abzuleiten ist. Aus der einseitigen Betonung der Kindgemäßheit ergab sich die Bildung des kindischen Typs. Aehnlich bildete sich, wie wir sahen, infolge einer mißverstandenen Wiedererrichtung der Autorität der pedantische Typ. In derselben Zeit, in der sich in erhöhtem Maße die kindische Verhaltensweise ausbildete, entstanden auch die Maskierungen des verstehenden Verhaltens. Sie sollen kurz skizziert werden, obwohl durch die veränderten Zeitumstände, wie bemerkt, sich manches gegenwärtig verschoben hat.

Lange Zeit hindurch wurde das pädagogische und methodische Schrifttum von den Theorien des Verstehens beherrscht. Die verstehenden Unterrichts- und Erziehungsweisen waren Mode geworden. Darüber hinaus bildeten sie für den Lehrer aussichtsreiche Möglichkeiten, allgemein beliebt zu werden und im Beruf vorwärts zu kommen. In dem Wunsche, alle Schüler und Eltern für sich zu gewinnen, waren viele Grundschullehrer ehrlich bestrebt, verstehende Unterrichts- und Erziehungsmethoden einzuführen. Ein wahrhaft verstehendes Verhalten erreichten sie damit ebensowenig wie die übrigen unechten Grundschullehrertypen den von ihnen erstrebten echten Typ. Diese Erscheinungen angenommenen Verstehens sind auch heute noch festzustellen und werden sich aller Wahrscheinlichkeit nach auch künftig erhalten, da sie nicht absolut zeitbedingt sind. Wenn das „Verstehen" hauptsächlich darin besteht, sich beliebt zu machen, so wird es sich auch an veränderte Zeitbedingtheiten anzupassen suchen. Wo nun vornehmlich die aufrichtige Sehnsucht nach Beliebtheit bei den Schülern das Hauptmotiv bildet, kann der einzelne Pseudotyp nicht besonders gefährlich werden. Gewisse Schiefheiten, Uebertrie-

benheiten und Verkrampftheiten reizen die Kinder zu allerlei Späßen. Die Eltern und Kollegen belächeln ihn und seinen falsch angelegten Eifer. Aber seine Absicht, bei allen beliebt zu sein, erreicht er doch häufig. Er wird nicht *geliebt*, aber er ist *beliebt*. Da Verstellung und Verdecktheit bei ihm eine geringe Rolle spielen, soll er nicht als Maskentyp bezeichnet werden sondern lediglich als Pseudotyp.

Sehr häufig wurde jedoch ein verstehendes Verhalten mehr oder weniger bewußt zur Erreichung von beruflichen Vorteilen und Aufstiegsmöglichkeiten benutzt. Man versetzte sich in die Rolle des verstehenden Grundschullehrers und spielte sie möglichst geschickt in allen Situationen des Lebens. Wie der Schauspieler das Publikum braucht, so suchte dieser Maskentyp auch die Oeffentlichkeit, um seine Zwecke zu erreichen. Elternabende, Versammlungen aller Art und die Presse bildeten deshalb die Stätten seiner Wirksamkeit. Sein wahres inneres Verhältnis zum Grundschulkind war selbstverständlich von der Oeffentlichkeit niemals festzustellen. Sein Macht- und Geltungstrieb durfte sich nur nicht allzu sichtbar hinter seinem Tun verbergen, um ihn zu sicheren Erfolgen zu führen. Eine kleine Zahl seiner Kollegen durchschaute ihn in der Regel, aber das störte ihn nicht. Unter diesen wenigen befand sich an erster Stelle der echte Typ des verstehenden Grundschullehrers. Schnell und sicher erkannte er das Zerrbild seines eigenen Wesens. Er mußte mit ansehen, wie ein pädagogischer und methodischer Schaumschläger mit dem in der Oeffentlichkeit brillierte, was er in der Stille der Schulstube wirklich lebte. Er sah, wie dasselbe Verhalten, das ihm selbst soviel Mühe und Kampf bereitete, wenn es nur gespielt wurde, nicht selten zu den beabsichtigten egoistischen Zielen führte. Mancher Lehrer seines Typs reagierte nun auf die Beobachtung von solchen Maskierungen des verstehenden Verhaltens durch doppelte Zurückhaltung und Sprödigkeit im Verkehr mit den Schülern und deren Eltern wie auch durch die vermehrte Vorsicht, über sein pädagogisches Wirken zu sprechen; wollte er doch auf keinen Fall mit jenen gewollt verstehenden Typen verwechselt werden!

Diese Erscheinung des *Maskentyps* des verstehenden Grundschullehrers, der *Machttyp*, wie er genannt werden soll, hat mit der politischen Umwälzung entscheidend an Bedeutung eingebüßt. Wenn hier von einem Machttyp die Rede ist, so darf darunter natürlich nicht eine gesunde Kraftnatur verstanden werden, wie sie etwa der autoritäre Grundschullehrer darstellt, sondern es bleibt immer zu bedenken, daß es sich hier um gewünschte, um begehrte Macht handelt, die erst durch nicht einwandfreie Mittel erschlichen werden muß.

Nach der nationalen Erhebung ist es aber sehr fraglich geworden, ob die Maske des Verstehens noch angebracht ist, um damit eine Befriedigung niederen Strebens nach Macht und Vorteil zu erreichen. Und so ergeben sich in der jüngsten Gegenwart einige Verschiebungen im Vorkommen der unechten Verhaltensweisen. Der oben geschilderte beliebte Grundschullehrer besteht nach

wie vor. Da aber von einer Bevorzugung der verstehenden Haltung in der Pädagogik im Augenblick nicht mehr die Rede sein kann, verschwindet scheinbar mehr und mehr der Machttyp, der ja doch nur deswegen zur Maskierung des verstehenden Verhaltens griff, weil er glaubte damit leichter seine selbstischen Ziele erreichen zu können. Die Zeitumstände begünstigen ihn nicht mehr. So wird seine Rolle, die er gespielt hat, für ihn sinnlos, und er gibt sie auf. Er zeigt sich also im Vergleich zum Pseudotyp bei weitem mehr zeitbedingt. Daß der Maskentyp des verstehenden Grundschullehrers, um seine Machtbedürfnisse zu befriedigen, künftig die Rolle einer autoritativen Lehrerpersönlichkeit spielen wird, läßt sich auf Grund des vorliegenden Beobachtungsmaterials nicht mit Sicherheit behaupten. Es ist jedoch wahrscheinlich. Auch scheint es gegenwärtig, als ob die Machttypen unter den Grundschullehrern ein autoritatives Verhalten mit viel weniger Schwierigkeiten zu mimen vermögen als das verstehende. Das mag darin begründet sein, daß Autorität und Machtwille nicht in so hohem Grade verschiedenartig sind wie das pädagogische Verstehen und der selbstische Trieb zum Herrschen. Die weitere Entwicklung des Maskentyps unseres verstehenden Grundschullehrers mag getrost der Zeit überlassen bleiben. Für die vorliegenden Untersuchungen sind in erster Linie wichtig jene echten Verhaltensweisen, die trotz aller Begünstigungen oder Beschwernisse in ihrem eigentlichen Wesen durch alle Zeiten hindurch bestehen bleiben, eben weil sie nicht aus einer Zeit heraus geboren sind.

8. Der gegenständliche Typ.

a) Allgemeine Grundrichtung.

Den Urgrund des pädagogischen Verhältnisses zwischen gegenständlichem Grundschullehrer und Grundschulkind bildet das Ziel, der Stoff des Unterrichtes. Im gemeinsamen Entflammtsein und in gleicher Begeisterung für die Werte, die ein bestimmtes Unterrichtsfach oder irgendein Unterrichtsgegenstand in sich birgt, finden sich Lehrer und Schüler zu einem fruchtbringenden Miteinanderwirken zusammen. Eine allgemeine Wertverwurzeltheit, ein ehrliches Ringen um ethische Ziele zeichnen den gegenständlichen Grundschullehrer vor allem aus. Zwar kann die Stufen- und Rangordnung der Werte bei einzelnen Vertretern seines Typs verschieden sein, wie im folgenden ersichtlich werden wird, immer aber bilden die Wertverbundenheit und das gesamtmenschliche Streben nach dem, was er lehrt, das bewegende Motiv und die letztlich wirkende Kraft aller seiner Wirksamkeit. Gegenständliche, wertverwurzelte Lehrer wären also in dieser Bedeutung alle diejenigen, deren gesamter Lebensinhalt und Lebenssinn die Hingabe an irgendein Interessengebiet, sei es die Musik, die Natur, die Religion oder ein anderes, bedeutet. Und es gibt noch recht viele unter den Vertretern des Lehrerberufes, die ohne jede Spekulation auf äußere Vorteile oder äußeres Ansehen mit heißer Inbrunst in einem großen Ziel aufgehen, die sich ohne Rücksicht auf sich selbst an das Lebensgebiet ihrer Neigungen verlieren. Nicht

selten, viel häufiger jedenfalls, als es sich in der modernen nüchternen Zeit vermuten läßt, trifft man hier einen tüchtigen Bachspieler, dem seine Orgel alles bedeutet; dort begegnet man einem stillen Naturforscher, der eine erstaunliche Naturkenntnis und ein überaus feines Verständnis für Pflanzen und Tiere besitzt. Ein anderer wieder ist ein eifriger Sammler von Kunstgegenständen. Alle aber sind sie im Herzen echte Lehrer, sonderbare Käuze zum Teil, monomane Charaktere, aber Könige in ihrer Art auf dem Gebiet ihres Interesses. Dabei sind sie von einer kindlichen Bescheidenheit und voll dankbarer Freude, wenn man ihrem Tun und Treiben und ihren Leistungen ein wenig Verständnis und Anerkennung entgegenbringt.

Engverbunden mit seiner Zielgerichtetheit ist im Wesensbilde des gegenständlichen Typs die Begeisterungsfähigkeit, die häufig auch zugleich Begeisterungskraft bedeutet. So kann er die Seelen seiner kleinen Grundschüler entzünden zur Freude am Stoff und sie zur Arbeit antreiben durch die Kraft seines eigenen Strebens. Der Stoff bildet für ihn ein doppeltes: Er ist das Ziel für ihn und die Kinder, und er bildet die Basis, auf der sein pädagogisches Tun überhaupt erst vollzogen werden kann. Der Gegenstand des Unterrichts ist gewissermaßen eine mittlere Ebene, auf der Kind und Lehrer sich finden. Der lebendige Konnex selbst, den der Grundschullehrer dieses Typs herstellt, ist immer erst mittelbar möglich dadurch, daß er ein Werterlebnis des Kindes einleitet. In der Mittelbarkeit des pädagogischen Verhältnisses zum Grundschulkind gleicht er dem verstehenden Typ, während er in seiner überlegenen Kraft dem autoritären Typ gleichkommt; beiden gegenüber behält er jedoch seine eigentliche Wesensart durchaus bei.

b) Die unterrichtliche Eigenart des gegenständlichen Grundschullehrers.

Charakteristisch für die Art seines Unterrichts ist die große Ueberzeugungskraft und leidenschaftliche Eindringlichkeit, mit der er seine Schüler dem entgegenführen möchte, dem er selbst mit ganzer Seele zustrebt. Er steht sicher im Stoff, hat ihn von allen Seiten durchdrungen und lebt ganz in ihm. Vielmehr als auf das Kind ist seine Aufmerksamkeit auf den Stoff gerichtet. Trotzdem gelingt es ihm, seine Klasse in den Bann des Dargebotenen zu ziehen und sie zum Miterleben und Mitarbeiten zu führen. Sehr viele Angehörige dieses Typs sind ausgezeichnete Methodiker, die sich von Stunde zu Stunde genauestens überlegen, wie sie Schritt für Schritt die angestrebten Werte den Schülern näherbringen können. Aber auch dieser Gruppe geht es in erster Linie um das Objektive des Unterrichtszieles, um religiöse, ästhetische oder sonstige Werte. Wenn sie großen Wert auf geordnetes und reiches Wissen legen, so nur deshalb, weil sie meinen, dadurch eine Möglichkeit zu haben, auf dem Umweg über eine gründliche Kenntnis zu ihren letzten Idealen führen zu können. Immerhin scheint ein ebenso großer Teil seinen ganzen Fleiß mehr oder weniger ausschließlich den Zielen als solchen zuzuwenden. Er ist der Meinung, daß die beste Methode der

Weitervermittlung sich von selbst ergäbe, wenn man nur mit seiner ganzen Arbeitskraft und seinem gesamten Denken und Fühlen sich mit dem befasse, was das höchste Ideal für den Einzelnen bedeutet. „Wer wirklich Religion besitzt, dem werden auch die rechten Worte in den Mund gelegt, die er sagen muß", sagen die gegenständlichen Lehrer von religiöser Gerichtetheit. Und ähnliche Aeußerungen sind oft von den Vertretern des letztgenannten Typs im Anschluß an Besprechungen von Unterrichtsbesuchen gemacht worden. Diese Gruppe mag mehr gefühlsmäßig eingestellt sein als die erstgenannte. Die einzelnen Verschiedenheiten und Nüancen zwischen einer vorwiegend willentlich = verstandesmäßigen Einstellung zu den Werten und einer vornehmlich gefühlsbetonten Verfolgung von Idealen sollen hier nicht näher beschrieben werden.

Eine neue Unterscheidung macht sich aber nötig: Wenn hier vom gegenstandsverbundenen Lehrer die Rede ist, so ist darunter ganz allgemein der auf irgendeinen Wert gerichteten Grundschullehrer gemeint. Welcher besonderen Art aber die Werte sind, denen er nachstrebt, kann und soll damit zunächst nicht gesagt sein. Normalerweise steht nun bei jedem Menschen, also auch bei den Vertretern des gegenständlichen Typs, um den es sich hier handelt, irgendein besonderer Wert im Vordergrund des Interesses, mag es nun der religiöse, der soziale oder sonst ein anderer sein. In Anlehnung an die Spranger'sche Aufteilung der Wertgebiete könnte man von einer religiösen, ästhetischen, theoretischen, sozialen, ökonomischen und politischen Unterform des gegenstandsbezogenen Verhaltens sprechen. Dabei wäre aber immer zu beachten, daß diese besonderen Einstellungen zu den einzelnen Werten niemals als eigentliche Typen des Lehrers, in unserem Falle des Grundschullehrers, aufgefaßt werden dürften. Döring hat allerdings seine Lehrertypen überhaupt an die Spranger'schen Lebensformen angelehnt. (O. Döring: Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers, Quelle u. Mayer, Leipzig 1925. S. 214—223.) Er unterscheidet also zwischen dem religiösen, ästhetischen, sozialen Typ usw. Abgesehen davon, daß die vorliegenden Untersuchungen sich speziell dem Grundschullehrer widmen, unterscheiden sie sich also auch wesentlich in der Typenbildung von den Döring'schen. Die Spranger'schen Typen sind gebildet als allgemeine Menschentypen, und zwar sind sie entstanden im Hinblick auf die strukturelle Artverschiedenheit menschlicher Einzelpersönlichkeiten, sich mit den *Werten* auseinanderzusetzen. Nun dürfte es jedoch zumindest fraglich sein, ob es möglich ist, eine Typologie der Wertstrukturen gleichzeitig zur Typologie eines *Berufes*, in unserem Falle also für den Lehrer, zu verwenden. Das, was wesentlich ist für die Verhaltensweisen zu den Werten, ist es doch nicht zugleich auch für diejenigen zum Beruf. Die Ebene, auf der in beiden Fällen die Typen erwuchsen, sind sichtlich verschieden, also muß auch die Typologie anders ausfallen. — Diese Feststellungen sollen nicht eine negative Kritik an den Untersuchungen O. Dörings bedeuten. Sie sollen nur die Begründung der vorliegenden Typenbildung von jener noch einmal vergleichend abgrenzen. Was die tatsächlichen Beobachtungen Dörings

anbelangt, so muß durchaus festgestellt werden, daß sie sich stark mit den dieser Arbeit zugrundeliegenden decken. Der Unterschied liegt darin, daß Döring seine Befunde in die Spranger'sche Typologie einordnet, während die Tatsachenbestände unserer Arbeit zu eigenen Typen zusammengefaßt werden.

In unserem Rahmen nimmt die Stellung des Lehrers und somit die des Grundschullehrers zu den Werten durchaus einen wichtigen Platz ein, aber hier interessiert nicht so sehr, *welche* Wertstruktur im Vordergrund seines Wesens steht, sondern *wie* auf welche besondere Art und Weise er diese Werte dem Kinde vermittelt. Diese Art der Wertvermittlung nun kann entweder durch naives, autoritäres, verstehendes oder zielhaftes Wirken eines Grundschullehrers erfolgen. Der Grundschullehrer lebt nicht *nur* den Werten, sondern ein gewisser Typ desselben ist *vornehmlich* durch das Aufgehen in ihnen gekennzeichnet, eben der gegenständliche.

Dieser Typ kann also — um das Gesagte zusammenzufassen — seinen Unterricht mehr vom Gefühl oder aber vom Verstand her gestalten; er kann mehr zur religiösen, ästhetischen oder zu einer anderen Werkstruktur neigen; er kann ein guter Methodiker sein oder nicht: Immer aber steht ein leidenschaftliches Streben nach den Werten des Unterrichts und eine rückhaltlose Hingabe an sie im Vordergrund seines Wesens, und immer zeichnet ihn ein edles Pathos in allem unterrichtlichen Tun aus. Häufig läßt sich sogar sein unterrichtliches Versagen aus seinem Hingerissensein an den Gegenstand des Unterrichtes heraus verstehen. Doch davon an anderer Stelle!

c) *Seine erzieherischen Wirkungen.*

Unter den vier Grundschullehrertypen ist der gegenständliche derjenige, bei dem Unterricht und Erziehung am innigsten miteinander verwoben sind. Man könnte von ihm sagen: Wo er lehrt, da erzieht er, und wo er erzieht, da lehrt er. Aus der vorangegangenen Schilderung seines Unterrichts ging hervor, wie stark das erzieherische Moment eingeflochten ist. Andererseits steht seine Erziehungsarbeit im engeren Sinne wiederum im Zeichen der Belehrung. Daß diese Art des erziehenden Lehrens in keiner Weise begriffliches, trockenes Dozieren bedeutet, dürfte aus dem oben Gesagten ohne weiteres hervorgehen. Ob er lobt, ermahnt, straft, immer ist er wie im eigentlichen Unterricht mit ganzer Seele dabei. Seine Freude über gute Leistungen oder sittlich einwandfreies Verhalten ist unbedingt echt, und sein Schmerz über irgendein Versagen seiner Kleinen ist völlig ohne Verstellung. Und: Wes das Herz voll ist, des geht der Mund über! So spricht er verhältnismäßig viel, aber ohne Sentimentalität, ohne Selbstbespiegelung und Schauspielerei. Der kleine Grundschüler empfindet die Echtheit der Gefühlsäußerungen des Lehrers mit sicherem Instinkt. In seiner Lebhaftigkeit und Unverfälschtheit gleicht der gegenständliche Lehrer dem naiven Typ; grundlegend unterscheidet er sich jedoch von ihm durch einen hohen Grad von Bewußtheit, der seine Worte und Bewegungen begleitet, und durch die klare Zielsetzung allen erzieherischen Tuns.

In einigen Ausführungen über die Psychologie des Erziehers wird eine gewisse Verstellungs- und Schauspielkunst gefordert, die zur Erreichung pädagogischer Erfolge angewandt werden soll. Ein gründlicher Einblick in die pädagogischen Beziehungen von Lehrer und Schüler zeitigt starke Bedenken gegen solche Forderungen. Es sei als gegeben hingenommen, daß der Lehrer seine Schüler tatsächlich vollkommen über die Echtheit der geäußerten Gefühle täuschen kann; ferner sei eine pädagogische Absicht zur Rechtfertigung der Verstellung angenommen. Trotzdem dürfte es sich bei wirklichen erzieherischen Erfolgen auf Grund schauspielerischer Maßnahmen nur um Augenblickserfolge handeln. Das Leben in und außer der Schule bringt so unendlich viel kleine und große Geschehnisse mit sich, daß auch der beste Schauspieler unter den Lehrern immer wieder vergißt, zu jeder Situation auch eine entsprechende Rolle zu spielen. Leider verbietet es eine menschliche Rücksichtnahme, Einzelfälle anzuführen, die diesen Tatbestand erhärten würden.

Gewiß besitzt der gegenständliche Lehrer eine sehr stark ausgeprägte Gestaltungskraft und Darstellungsfähigkeit. Aber er ist deshalb kein Schauspieler. Vom wirklichen Mimen wird niemand die Echtheit seiner dargestellten Gefühle verlangen. Er soll nur echt *wirken*, der Lehrer aber soll echt *sein*. Jeder Zweifel an der Wahrhaftigkeit des Gesprochenen oder des durch Mienen und Gebärden Ausgedrückten würde eine schwere Erschütterung des Vertrauens von seiten der Schüler bedeuten. Der Lehrer hat ein Publikum, das mit ganz anderen Forderungen an ihn herantritt als die Zuschauer des Schauspielers. Wenn nun also dieser oder jener unter den vielen beobachteten Grundschullehrern tatsächlich durch geschickte Verstellung hie und da Augenblickserfolge zu verzeichnen hatte, so beweist das wenig für die Berechtigung der Täuschung. Irgendwann einmal verrät er sich doch, sei es allmählich durch viele kleine Zufälligkeiten des Zusammenlebens mit seinen Grundschülern, oder sei es durch ein einziges großes oder überraschendes Erlebnis. Dann sind alle Erfolge seiner Schauspielkunst dahin, und darüber hinaus ist seine künftige Arbeit infolge des Mißtrauens der Kinder an seiner Wahrhaftigkeit auf lange Dauer gefährdet.

Wenn nun gar ein Lehrer sein Verhältnis zum Grundschulkind, die Basis seines pädagogischen Wirkens, überhaupt in einer bloß gespielten Religiösität, in einer vorgetäuschten Begeisterung für ethische Ideale oder in einer gemachten Verehrung der Kunst suchen würde, so wäre seine gesamte Wirksamkeit als Erzieher in Frage gestellt, sobald er erst einmal durchschaut wäre. Alle seine Erfolge würden mit einem Schlage hinweggeschwemmt werden von dem Mißtrauen, von der Verachtung seiner Schüler. Unwiderruflich wäre er der Lächerlichkeit und dem Spott preisgegeben.

Wo aber der Lehrer wie unser gegenstandsverbundener Typ wahre Frömmigkeit besitzt oder ehrliches Streben nach einem Wert zeigt, da ist er auch von großem mitreißenden Einfluß. Nicht einmal die Gleichheit in der Wertstruktur mit dem Kinde, die oft gefordert wird, muß unbedingt vorhanden sein, um eine pädagogische

Wirkung zu ermöglichen. Vor allem in der Grundschule spielt das Verhältnis der Wertstruktur des Kindes zu der des Lehrers eine durchaus noch unwesentliche Rolle. Von einem bestimmten Werttyp kann kaum beim Grundschüler die Rede sein. Alles ist noch zu einer unentwickelten Einheit verwoben. Der Grundschullehrer wirkt also, auch wenn er vorwiegend oder einseitig einem bestimmten Spranger'schen Typ angehört, in jedem Falle anspornend auf die Kleinen. Dem religiösen Lehrer bietet sich die Möglichkeit, einen großen Teil des gesamten Gesinnungsstoffes von der Religion her zu durchdringen. Der sozialen Unterform des hier gezeichneten Typs bleibt es unbenommen, nach Maßgabe seines Wertgebietes den Unterricht in Deutsch, Geschichte, Religion usw. anzulegen und durchzuführen. Die Fächerung ist in der Anfangszeit der Grundschule noch gar nicht, in den späteren Zeitabschnitten nur in sehr lockerer Form vorhanden. Das kommt dem gegenständlichen Typ sehr zustatten. Er konnte infolge der besonderen seelischen Struktur des Grundschülers Konflikte mit seinen Schülern vermeiden, die auf Grund einer verschiedenen Wertgerichtetheit möglich gewesen wären. Nun bietet ihm auch noch die Ungefächertheit des Unterrichtes eine große Erleichterung in der Umgehung von Kollisionen mit den Forderungen anderer Wertgebiete.

Der gegenständliche Typ scheint nach allem Bisherigen sehr sicher zu pädagogischen Erfolgen in der Grundschule zu gelangen. Uneingeschränkt trifft das jedoch nicht zu. Und zwar liegen die Gefahren für ein Versagen in erzieherischer Beziehung in seiner eigenen seelischen Struktur begründet. Infolge einer allzu einseitigen Gebundenheit an das Objektive des Unterrichts und der Erziehung neigen viele Vertreter eines gegenstandsverbundenen Grundverhaltens dazu, das Grundschulkind, die Klasse zu vergessen und sich ganz in ihre eigenen Ideale zu verlieren. Sie merken nicht mehr, daß die Kinder nicht folgen. So mag es besonders den gefühlsmäßig eingestellten Lehrern ergehen und von denen am häufigsten den religiös interessierten. Die Verstandes- und Willensnaturen fühlen unter Umständen die Entfernung vom Kinde deutlich. Nicht selten tritt dann anstatt des Suchens nach einer neuen Verbindung mit den kleinen Schülern, eine Abneigung gegen alles menschlich Unvollkommene ein, besonders aber gegen eine derartig unentwickelte Stufe menschlichen Seins, wie sie das Grundschulkind einnimmt. — Unter diesen nehmen wiederum häufig und ausgeprägt die ästhetisch gerichteten Lehrer, die im Laufe der vorliegenden Untersuchungen beobachtet werden konnten, eine solche ablehnende Haltung den Kindern gegenüber ein. Das dürfte insofern beachtenswert sein, als immer wieder im pädagogischen Schrifttum die Ansicht vertreten wird, daß die ästhetische Wertstruktur eine ganz besondere Förderung für eine pädagogische Wirksamkeit bedeute. Die Verwandtschaft des Erziehers mit dem Künstler wird oft hervorgehoben. Es gehört nicht zum Interessengebiet vorliegender Arbeit, daß hier eine Untersuchung des Problems der Strukturgleichheit oder -ähnlichkeit von Erzieher und Künstler eingeleitet wird. Es soll nur einfach als Tatbestand festgestellt

werden, daß zumindest in der Grundschule eine einseitige oder stark ausgeprägte ästhetische Grundstimmung eines Lehrers ebenso oft hemmend wie fördernd auf ein pädagogisches Verhältnis zum Grundschulkind einwirkt. Die allgemeine Feingestimmtheit und Einfühlungsfähigkeit des ästhetischen Menschen mag ihm unter Umständen außerordentlich zugute kommen für ein Verstehen kindlicher Eigenart. Dann ist es aber eben die Fähigkeit zur Einfühlung, nicht eigentlich die ästhetische Wertstruktur, die eine pädagogisch wirksame Verbindung mit den Schülern ermöglicht. Lag ein solcher Fall vor, so wurde der betreffende Lehrer dem verstehenden Typ zugeordnet. Eine ästhetische Einstellung dem Leben gegenüber führt ebenso häufig zu einem Zurückschrecken vor den oft unästhetischen Anblicken der verarmten, schmutzigen, übelriechenden Kinder, die einen mehr oder weniger großen Teil jeder Grundschulklasse ausmachen. Die Schulräume, der Schulhof und die gesamte Umgebung, in der sich das schulische Leben vollzieht, können möglicherweise ästhetisch abstoßend wirken. Hinzu kommt noch die schon erwähnte mangelhafte Fähigkeit des Grundschulkindes zu künstlerischem Erleben, die eine ablehnende Haltung des ästhetischen Lehrers noch verstärkt. Er fühlt sich einsam, wie zu etwas Besseren berufen, als hier einer Masse unmündiger Menschen zu dienen, die ihn doch nicht versteht. Gerade die ästhetische Unterform des zielhaften Typs neigt zu einer derartigen unpädagogischen Verhaltensweise.

Jedes angestrebte Wertgebiet, sei es das religiöse, das ästhetische, das soziale oder ein anderes, muß der gegenständliche Typ in einer Form erleben, die es dem Grundschulkinde möglich macht, mit daran teilzunehmen. Nur so kann er eine Basis für sein erzieherisches Tun gewinnen. Wo das nicht oder nicht mehr der Fall ist, liegt eine Entartung des eigentlichen zielhaften Verhaltens vor, und es ergibt sich die Notwendigkeit, wiederum neben dem vorliegenden echten Typ auch dessen Pseudotypen darzustellen. Es sind die beiden Typen

d) des Schwärmers und des Fanatikers.

Das Wesen des gegenstandsbezogenen Verhaltens lag vor allen Dingen in dem ehrlichen Aufgehen der Lehrerpersönlichkeit in den angestrebten Wertgebieten. Mit ganzem Eifer und unter ständiger Selbstprüfung arbeitet der geschilderte Typ an der Entwicklung seiner Persönlichkeit nach Maßgabe der von ihm verfolgten Werte. Die Folge ist ein großer Ernst, der seiner Lebensführung und seiner gesamten Persönlichkeit seinen Stempel aufdrückt. In seinem Umgang mit den Kindern versucht er ständig, ihnen alles das vorzuleben, wozu er sie erziehen möchte. Ständig ermahnt er sie durch eigenes Vorleben oder aber durch Kritik an ihrem Betragen, doch an sich zu arbeiten, sich zu bessern und wertvolle Menschen zu sein. Unermüdlich ist er mit Lob und Tadel, Anerkennung und Strafe zur Hand, um ein bewußtes Streben nach einem großen Ziel in den Kinder zu erwecken, sei es nun ein vaterländisches, ein soziales, ein religöses oder ein anderes. Er hat die Schüler ganz in seiner

Gewalt und formt sie nach seinem Willen. Wieder werden wir an die Kraft der Persönlichkeit erinnert, die uns am autoritären Typ entgegentrat. Nunmehr liegt aber der entscheidende Unterschied zu jenem schon klar vor Augen. Dort war es die dem autoritären Grundschullehrer eigene unbewußte Macht seiner Person, der das Kind sich instinktiv und gern unterwarf; hier ist es ein klar erkanntes Ziel, das bewußt verfolgt wird und das auch die Kinder bewußt und willentlich anstreben sollen. Erst ein übergeordnetes Ziel gibt ihm die mitreißende Kraft der Wirkung auf seine Schüler, nicht seine Persönlichkeit an sich. Dem gegenständlichen Lehrer droht nun vielmehr als dem autoritären eine Unterdrückung der kindlichen Eigenart, weil er in seiner Absicht zu bessern, zu führen und zu formen, immer Gefahr läuft, in blinden Eifer zu geraten und den klaren Blick für die seelische Lage seines Grundschülers zu verlieren. Es geht ihm sehr oft das Gefühl für die unterrichtliche und erzieherische Situation verloren, in der er sich mit seinen Kleinen befindet. Und hier nun liegen die Ansätze für ein Verlassen derjenigen Basis, die allen bisher gekennzeichneten positiven Typen zugrunde lag, nämlich der pädagogischen Relation von Grundschullehrer zum Grundschulkind: Wo das Gefühlsmoment soweit überhand nimmt, daß ein bloß persönliches Versunkensein in ein vorgestelltes Ideal vorhanden ist und die Schar der Kinder nicht teilnimmt an dem Erleben des Lehrers, da soll vom Typ des Schwärmers gesprochen werden. Wo aber das Willenss- und Verstandesmoment im Lehrer so stark in den Vordergrund tritt, daß die klare Absicht vorherrscht, in Verfolgung eines Wertes die Persönlichkeit des Kindes zu unterdrücken oder zu zerstören, da soll ein solches Verhalten zum Typ des Fanatikers zusammengefaßt werden.

Der Typ des Schwärmers wurde bei weitem am häufigsten bei den religiösen Naturen unter den Grundschullehrern angetroffen. Das mag seinen Grund darin haben, daß das religiöse Erleben letzten Endes doch eine Auseinandersetzung der Einzelpersönlichkeit mit der Gottheit bedeutet. Alles, was außerhalb dieses persönlichen Erlebnisses liegt, wird um so leichter vergessen, je intensiver die Gefühle des Erlebenden sind. Wenn so die Verbindung mit dem Grundschulkind verloren geht, dann bedeutet das im Unterschied zum Fanatiker keine Geringschätzung der kindlichen Unvollkommenheit. Meistens bemüht sich der Typ des religiösen Schwärmers, auch seinen Schülern seine Erlebnisse zu vermitteln, die für ihn die Quelle des Glückes bedeuten, um auch ihnen davon mitzuteilen. Aber die Wahl der Mittel ist nicht immer glücklich. Das wirkt sich auf das Kind je nach seiner Entwicklungsstufe und Eigenart verschieden aus. Das Grundschulkind der ersten Jahre kann ihm häufig nicht folgen. Sonstige negative Wirkungen sind kaum zu beobachten. In den oberen Klassen der Grundschule beginnt man schon, die Art der religiösen Mitteilung merkwürdig und lächerlich zu empfinden und begegnet dem Lehrer mit Spott und Versuchen, ihn hinters Licht zu führen. Von den älteren Schülern der eigentlichen Volksschule

hat er bedeutend mehr Schwierigkeiten zu erwarten. Doch hier interessiert in erster Linie sein Verhältnis zu dem Grundschulkind.

Ganz ähnlich ergeht es den Lehrern, die in der Art des Schwärmers ein Ideal aus dem Sinngebiet der Kunst, der Wissenschaft, des Vaterlandes, der sozialen Beziehungen oder einem anderen Lebensgebiet verfolgen. Jedesmal ergeben sich natürlich Nüancen und neue Einzelerscheinungen der Verhaltensweisen, auf die nicht näher eingegangen werden kann.

Obwohl der Typ des Fanatikers gleich dem des Schwärmers durch eine Ableitung von Tatbeständen gebildet wurde, die eine Vernachlässigung des Schülers und eine einseitige Verbundenheit mit dem von ihm verfolgten Ideal bedeuteten, so unterscheiden sich die beiden Typen dennoch wesentlich voneinander. Der Fanatiker verharrt nicht nur in der Vernachlässigung des Grundschulkindes, er strebt bewußt und absichtlich eine Unterordnung des kindlichen Willens unter irgendein Ziel an. Er tritt dem Schüler als ein Fordernder entgegen, der ihm die Gesetze diktiert, nach denen er sein Leben zu führen hat. Seine Ueberzeugung gilt ihm alles. Er hat sich meistens einem Dogma untergeordnet und verlangt dieselbe Unterordnung auch von anderen, besonders von seinen Zöglingen. Rückhaltlos setzt er seine Forderungen durch und schreckt vor keinem Mittel zurück, seine Schüler zur Anerkennung seiner dogmatischen Ueberzeugungen zu zwingen. Diejenigen, die ihm auch bei gutem Willen infolge einer mangelnden Begabung oder Reife nicht zu folgen vermögen, überläßt er gleichgültig oder verächtlich ihrem Schicksal. Er versucht eine Zusammenarbeit mit einigen wenigen, während die übrigen ihm einen unnützen Ballast bedeuten. Die letzte Verhaltensweise scheint häufiger beim theoretisch oder ästhetisch eingestellten Typ des Fanatikers aufzutreten.

Die Wirkung auf die Schüler besteht in der Unterdrückung jeder Eigenart und des kindlichen Selbstbewußtseins. Eine Möglichkeit eigenen Entfaltens besteht kaum. Das Grundschulkind nimmt die Stellung des Untertanen ein. Die Furcht vor dem Lehrer und blinder Gehorsam gegen seine Befehle bilden die Hauptmotive seines Tuns. Diese Haltung kennzeichnet die Schüler des extremen Fanatikers etwa bis zum Ende der Grundschulzeit. Aber hier setzen schon die ersten Regungen der Auflehnung, des Hasses gegen den Lehrer ein. Das feindliche Verhältnis zwischen ihm und der Schülerschaft wächst sich dann nicht selten zu einem immerwährenden, von beiden Seiten mit gleicher Erbitterung geführten Kampfe aus. Der Typ des Schwärmers erlebt wenigstens in gewissen Momenten, vielleicht, indem er weitherzig über Verspottung und Veralberung hinwegsieht, vielleicht erst, indem er Abschied von seiner Klasse nimmt, ein Auflodern der Bewunderung und Liebe zu seiner menschlichen Größe; der Fanatiker wird von seinen Schülern kaum während der Schulzeit Achtung oder auch nur Anerkennung ernten. Daß hinter seiner Wesensart, die auf sie nur immer einen gewaltätigen Eindruck gemacht hat, ein anderes Ziel als das ihrer bloßen Unterdrückung bestehen könnte, erfassen sie noch nicht. Erst nachdem sie längst seinem Einfluß ent-

ronnen sind, sagen sie von ihm: „Verdammt streng war er, aber gelernt haben wir was bei ihm!"

Das bisher zur Darstellung der beiden unechten Typen des gegenständlichen Verhaltens Gesagte muß genügen. Die unzähligen Möglichkeiten und Tatsächlichkeiten, die zur Bildung von unechten Verhaltensweisen führen können, dürfen in unserem Zusammenhang einen nicht zu breiten Raum einnehmen. Sie dürfen immer nur zur Ergänzung und gegenüberstellenden Klärung der Sachverhalte dienen, wie sie der echte Typ in sich schließt. Kehren wir also zurück zum eigentlichen gegenständlichen Typ!

e) Die Betätigung des gegenständlichen Grundschullehrers auf dem Gebiet seines Interesses.

Aus dem obigen geht hervor, daß der gegenständliche Typ in der Regel nur einem ganz bestimmten Wertgebiet sein besonderes Interesse widmet. Eine gleichmäßig ausgeprägte Hinneigung zu den einzelnen Werten des Lebens kommt immer nur in der Annäherung vor. Nun genügt es dem hier geschilderten Typ meistens nicht, nur seinen Kindern ein Wegweiser zu seinem Ideal zu sein. Er sucht auch auf die Erwachsenen zu wirken, bei denen er zudem auf mehr Verständnis seiner Ideen rechnen kann als bei seinen Kleinen in der Schule. Wenn er vorwiegend musikalisch interessiert ist, kann er vielleicht einer Vereinigung beitreten, die nach seinem Sinne musiziert oder singt. In vielen Fällen hat er erst von sich aus einen solchen Kreis um sich gesammelt oder eine Vereinigung gegründet. Liegen seine Begabungen und Neigungen mehr auf dem Gebiet der bildenden Künste, so besteht die Möglichkeit, durch Pflege, Erhaltung und Durchforschung überlieferter Kunstschätze seines Ortes sehr viel Wertvolles zu leisten. Derjenige, dem sein Vaterland mehr gilt als alle anderen Ideale, findet — ganz besonders im jungen nationalsozialistischen Deutschland — zahlreiche Betätigungsmöglichkeiten, sei es in Organisationen, die sich der Pflege und Förderung deutscher Kultur widmen, oder sei es in Zusammenschlüssen, deren Ziel die Erziehung der Jugend im Sinne eines völkischen und vaterländischen Ideals ist. Auch dem religiösen Lehrer bietet sich reichlich Gelegenheit, sich auf Gebieten der Religion auszuwirken. Innere und äußere Mission warten auf ihn mit einer Fülle von Aufgaben. Die Kirche bietet dem Lehrer die Hand zur Teilnahme an Veranstaltungen, die sich der Frage des christlichen Religionsunterrichtes annehmen.

Es ist daher verständlich, wenn man in der Oeffentlichkeit neben dem autoritären Lehrer vor allem den gegenständlichen Typ sich betätigen sieht. Ersterer neigt vor allem deswegen zur Arbeit im öffentlichen Leben, weil er unbewußt seine Persönlichkeit auswirken will; letzterer dient immer vornehmlich einer Sache. Deshalb versucht der autoritäre Typ an mehreren verschiedenen Stellen als Führer aufzutreten, indem er sich mit Fleiß und Energie in die entsprechenden Gebiete vertieft, auch wenn er keine besondere Begabung oder Neigung dafür besitzt. Der zielhafte Typ verfolgt mit der ihm eigenen Zähigkeit in der Regel nur *ein* Ziel, dem er sich aber dann

mit ganzer Seele hingibt. Der autoritäre Lehrer ist im allgemeinen vielseitiger interessiert und deshalb weitherziger in seinem Verhalten zu anderen. Der zielhafte Typ ist einseitiger, deshalb weniger duldsam gegen Menschen, die seinem Ideal nicht folgen wollen oder können. Ersterer genießt deshalb eine allgemeine Achtung auf Grund seiner umfassenden Persönlichkeit, letzterer besitzt die größere Durchschlagskraft infolge seiner Einseitigkeit und seines mitreißenden Eifers. Er erkämpft sich die Achtung der Umwelt durch die zwingende Tatsache einer objektiven Leistung, wenn ihm auch zunächst eine warme Sympathie nicht entgegengebracht wird. Ein Vertrauensverhältnis anderer zu ihm bildet sich immer erst in engster Zusammenarbeit mit ihm, indem man sein lauteres Streben und seine wahrhafte Begeisterung für die gute Sache kennen lernt. Auf diesem Umwege können sich dann auch die besten menschlichen und freundschaftlichen Beziehungen anbahnen. Sie dauern, wenn sie einmal angeknüpft sind, durch lange Zeiten an, da man von dem echten gegenständlichen Typ niemals eine Enttäuschung infolge Unaufrichtigkeit oder Nachlassen im Streben erleben wird. Seine Lehre und sein Leben bilden eine unlösbare Harmonie.

Die Betätigung des gegenständlichen Lehrers auf seinem Interessengebiet stellt zum großen Teil eine bewußte Arbeit an der allgemeinen Kultur dar. Wie sich im Einzelnen in der Auseinandersetzung mit der Kultur wiederum neue Unterformen des hier geschilderten Typs unterscheiden lassen, soll weiter unten in dem Verhalten des Lehrers zur Kultur näher ausgeführt werden. Hier sollte nur erst die Arbeit des gegenständlichen Grundschullehrers auf dem Gebiet seines Interesses ganz allgemein betrachtet werden.

f) Sein Verhältnis zu den Eltern.

Sehr bedeutungsvoll wird seine Arbeit mit und an den Erwachsenen, wenn die Elternschaft seiner Schüler an ihr teilnimmt oder doch daran interessiert ist. Durch die Wertschätzung, die sich ein Lehrer von der geschilderten Typusart bei den Eltern erwirbt, erleichtert er sich bedeutend seine Arbeit in der Schule. Besonders in kleinen Städten und auf dem Dorfe spielt die Achtung und Bewunderung, die ein Lehrer im öffentlichen Leben genießt, eine große Rolle in der Stellungnahme der Eltern zu ihm. Sie sind stolz darauf, ihre Kinder zu einem Manne in die Klasse schicken zu dürfen, der sich auf irgendeinem Gebiet durch anerkannte Leistungen auszeichnet. Noch günstiger liegen die Dinge für ihn, wenn sein Interessengebiet mit dem der Elternschaft oder eines Teils derselben zusammenfällt, wenn seine Wertstruktur sich mit derjenigen von recht vielen Eltern deckt. Dann übt er eine große Wirkung auf diesen Teil der Elternschaft aus, die umso größer ist, je einseitiger und intensiver sich der Lehrer auf dem Gebiet des gemeinsamen Ideals oder gleichen Interesses betätigt. In Elternabenden und gemeinsamen Aussprachen versteht er die Eltern nicht nur zur Mitarbeit an seinen Zielen schlechthin zu erziehen, sondern er gibt ihnen auch Anleitungen zu einer Erziehung der Kinder in der Richtung des jeweiligen Wertes. Er erreicht

dadurch eine erhöhte Zielstrebigkeit bei Eltern und Zöglingen wie auch eine allgemeine Leistungssteigerung auf dem entsprechenden Gebiet. Gleichzeitig droht ihm aber auch wieder die Vernachlässigung des anderen Teils der Elternschaft und die Hintansetzung von denjenigen Eltern, die anderen Werten nachstreben als er selbst. Wieder sind Uebergänge möglich von einem pädagogisch fruchtbaren gegenstandsbezogenen Verhalten bis zur Einstellung eines Fanatikers, der ganz ähnlich, wie oben geschildert, sich auch in seinen Auseinandersetzungen mit den Eltern seiner Schüler verhält. Jeder Bevorzugung des einen Teils der Elternschaft steht eine Vernachlässigung des anderen gegenüber. Es gibt aber selbstverständlich eine große Zahl Lehrer, die durch achtungsvolle Haltung fremden Wertstrukturen gegenüber Konflikte umgehen. Es liegt ganz bei der einzelnen Lehrerpersönlichkeit selbst, ob sie trotz aller Hingabe an den von ihr angestrebten Wert dennoch Verständnis, Duldung und Hochachtung auch vor dem Streben nach anderen Zielen hat oder nicht. Die gesamte Wesensart hat entscheidend Anteil an der positiven oder negativen Auswirkung eines Typs. Sie kann zu Höchstformen eines bestimmten typischen Verhaltens oder aber zur Bildung von Zerrbildern des eigentlichen Typs führen. Das gilt auch für die Auswirkungen des Verhaltens auf dem Gebiet der gesellschaftlichen Stellung und des Verhältnisses zur allgemeinen Kultur, die im folgenden beschrieben werden sollen.

g) Sein Verhältnis zu seinem Stande und zur Kultur.

Im großen und ganzen verhält sich der echte gegenständliche Grundschullehrer ziemlich gleichgültig zu den Fragen seiner Einschätzung und Einstufung in die gesellschaftliche Rangordnung, soweit es sich um eine rein äußere Abschätzung etwa auf Grund seiner wirtschaftlichen Lage oder seines Ausbildungsganges handelt. Nur an dem allgemeinen intensiven Aufwärtsstreben nimmt er neben dem autoritären Typ ausschlaggebend teil. Dabei übernimmt ersterer die Ausarbeitung der Ideen und gibt Endziele an, letzterer organisiert den Kampf um den gesellschaftlichen Aufstieg und betätigt sich überwiegend praktisch.

Eine weitgrößere Aktivität entwickelt der gegenständliche Typ auf dem Gebiet seines Standes und seines Berufes dort, wo es um die inneren Angelegenheiten geht, um eine bessere Ausbildung und Fortbildung im Sinne einer wirklichen inneren Bildung, nicht nur um einen gehobenen schulischen Werdegang des Lehrers. Dann steht er an erster Stelle in den Reihen der Kämpfer. Ihm zur Seite als stiller, besonnener Berater wirkt der verstehende Typ. Er selbst ist ungeduldiger, entschiedener und verbissener in seinen Bestrebungen. Er erringt, wieder infolge seiner größeren Einseitigkeit und Durchschlagskraft, mehr Erfolge als der verstehende Typ. Allerdings liegen sie auch nur auf dem Gebiet seines Interesses. — Jeder gegenständliche Lehrer wird sich entschieden gegen die Feststellung seiner einseitigen Wirkung wehren. Er glaubt in der Regel felsenfest an die allgemeine und grundlegende Bedeutung seines Ideals für die Erziehung,

für den Lehrerstand und die gesamte Kultur. Infolgedessen schätzt er auch jeden Erfolg, den er durch seinen Kampf errungen hat, immer als Gesamterfolg für die Kultur. — Hierzu kurz einige Beispiele!

Im Laufe unserer Untersuchungen fanden Rücksprachen und Unterhaltungen mit mehreren Vertretern von verschiedenen Gymnastiksystemen statt, die sehr häufig dem zielhaften Typ angehören. Keiner von allen begnügte sich damit, seine Bestrebungen etwa nur als bedeutungsvoll für die körperliche Erziehung und Körperkultur angesehen zu wissen. Alle waren nicht nur davon überzeugt, daß ihre Ziele mit denen des gesamten Lehrerstandes zusammenfielen, sondern darüber hinaus glaubten sie an eine allgemeine kulturbringende Bedeutung ihrer Systeme. Der Gedankengang war etwa folgender: Durch die Kultur des Körpers sollten auch die schlummernden Kräfte der Seele geweckt werden, die durch eine verderbte Zivilisation niedergehalten worden wären. Die Freude an der Schönheit des Körpers und seinen Bewegungen sollte das allgemeine Schönheitsempfinden entwickeln. Ein Lebensstil von höherer Kultur würde sich entwickeln, der durch eine allgemeine Verfeinerung gekennzeichnet sei. Damit wiederum sei die Grundlage zu einer verfeinerten Sittlichkeit gegeben. Die Pflege und Gesunderhaltung des Körpers hätte eine grundlegende Bedeutung für die Reform der Ernährung. Eine schöne Harmonie von Körper und Seele, Geist und Gemüt sei das Endergebnis. Zwangsläufig müßte solche „aufgelockerte" und ungehemmte Kraft der Einzelpersönlichkeit nun auch produktive Leistungen auf allen Gebieten der Kultur hervorbringen. Damit sei der Ansatz zur Bildung einer neuen Kultur von höchsten menschlichen und übermenschlichen Werten gegeben. Eine kritische Stellungnahme zu der objektiven Richtigkeit solcher Theorien oder einer Untersuchung darüber, ob in der Geschichte schon jemals eine Kultur sich auf einer ähnlichen Grundlage entwickelt hätte, gehört nicht in den Rahmen unserer Arbeit. Hier geht es nur darum, Stellungnahmen zur Kultur festzustellen, wie sie typisch für den gegenstandsverwurzelten Lehrer sind.

Ebenso entschieden überzeugt von der Allgemeingültigkeit und allumfassenden Bedeutung ihres angestrebten Wertgebietes sind die religiösen Naturen des gegenständlichen Typs, wenn sie auch von einer gänzlich entgegengesetzten Seite her zur Frage der Kultur Stellung nehmen. An ihrer rein gesellschaftlichen Eingliederung und Einschätzung sind sie am wenigsten von allen Vertretern ihres Typs interessiert. Gemessen an den ewigen Werten der Religion, erscheint ihnen die Wertschätzung und Einstufung durch die menschliche Gesellschaft gänzlich unwesentlich. Die Aufgaben für die Kultur fallen nach ihrer Ueberzeugung mit den Forderungen der Religion zusammen. Wo keine Gottesverbundenheit herrscht, gibt es auch keine Kultur. Wo aber wahrer religiöser Glaube waltet, da sind für sie alle Fragen der Kultur beantwortet, jedes Rätsel des Lebens überhaupt findet seine Lösung. Probleme kann es für den in der Religion verankerten Menschen kaum geben. Seine Sittlichkeit wird ihm von seiner Gott-

heit aufgegeben. Für seine gesamte Kultur- und Wertvermittlung gilt das in ganz extremer Ausgeprägtheit, was von dem gegenständlichen Typ weiter oben ausgeführt wurde. Er glaubt, diese seine Aufgaben durch ein schlichtes Vorleben am besten erfüllen zu können. „Wenn die Menschen nur besser wären, dann würde es auch in der Welt besser zugehen", so oder ähnlich äußerten sich die religiösen Lehrer des vorliegenden Typs.

Nicht selten erscheinen dem religiösen Lehrer alle anderen Werte der Kultur als bedeutungslos, ja als gefährlich. Der theoretische Lehrer müht sich nach seiner Ansicht vergebens in seinem Suchen nach Wahrheit. Alles menschliche Wissen ist Stückwerk und oft ein Blendwerk des Bösen, so urteilt er. Sein sozial eingestellter Kollege, dessen Hauptmotiv für sein kulturelles Streben die Anteilnahme am Mitmenschen ist, und dessen Ziel die Hebung der wirtschaftlichen und seelischen Zustände in der menschlichen Gesellschaft bildet, muß sich von ihm sagen lassen: „Ach, was sind das alles für törichte Künste! Gebt den Menschen den wahren Glauben, und alle Beziehungen zwischen ihnen werden sich von selbst regeln in gottgewollter Weise." Immerhin zollt der gegenständlich-religiöse Typ der sozialen Struktur noch die weitgehenste Anerkennung, da er mit ihr in seinen sittlichen Bestrebungen manches teilt. Gänzliche Ablehnung erfährt der ästhetisch eingestellte Mensch, in Sonderheit der Lehrer dieser Struktur. Die Erdhaftigkeit und frohe Bejahung der Welt mit ihren vielen Schönheiten scheint ihm notwendig von den Wegen zu überweltlichen Zielen abzuleiten. Eine fromme ältere Grundschullehrerin faßte einmal ihre Ablehnung einer besonderen Pflege der ästhetischen Erziehung zusammen mit den Worten: „Die Schönheit ist immer ein Fallstrick der Tugend".— Allenfalls läßt der religiöse Mensch noch die Freude an der Schönheit der Natur bestehen. Er läßt sie aber als nichts anderes gelten, denn als ein unvollkommenes Abbild der ewigen Schönheit Gottes.

Die ästhetisch interessierten gegenständlichen Grundschullehrer sind nun tatsächlich, obwohl sie ja auch zum gleichen Haupttyp gehören, dennoch in ihrem Verhalten zu ihrem Stande wie auch zur allgemeinen Kultur sehr verschieden von den religiösen Naturen. Wenn sie auch an Standesfragen nicht unmittelbar interessiert sind, so bringt ein ästhetisches Streben meistens auch das Verlangen nach einer Lebensführung und Lebenshaltung mit sich, die den Gesetzen des guten Geschmackes und der Schönheit entspricht. Diese wird um so leichter möglich, je besser die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse sind. Deshalb nimmt der ästhetisch gerichtete Lehrer wenigstens mittelbar an der Hebung seines Standes Anteil. Die eigentliche Arbeit überläßt er aber mehr praktisch orientierten Kollegen seines Typs oder aber dem autoritären Lehrer.

Mit großem Eifer betätigt sich der ästhetische Lehrer an der Kulturarbeit, soweit sie auf seinem Interessengebiet liegt. Er tut das mit so großer Energie, weil er ja, wie oben ausgeführt wurde, keine oder nur eine teilweise Befriedigung seines Strebens in der Schule findet. Nun muß seine Betätigung außerhalb der Schule

nicht immer in einer Zusammenarbeit mit Erwachsenen bestehen, obwohl das bei der Mehrzahl künstlerisch orientierter Lehrer der Fall sein wird. Eine beträchtliche Anzahl von Grundschullehrern, die im Laufe dieser Untersuchungen kennengelernt wurden, gründeten kleine Gemeinschaften von Kindern, um mit ihnen zu singen, Schauspiele zu üben oder kunstgewerbliche Arbeiten zu verfertigen, mit denen sie sich selbst, die Eltern und gegebenenfalls einen kleineren Kreis der Oeffentlichkeit erfreuten. Meistens bestand zwischen dem Verhalten solcher Lehrerpersönlichkeiten in der Grundschule und ihrer außerdienstlichen Tätigkeit ein großer Unterschied. Eine Begebenheit aus der Schulpraxis charakterisiert das treffend:

Ich sprach im Anschluß an einen Unterrichtsbesuch mit einem Grundschullehrer, der mir als kunstliebend und kunstverständig bekannt war. Es war mir aufgefallen, daß er ohne Freude arbeitete, obwohl er seine Pflicht als Lehrer erfüllte. Er selbst äußerte sich etwa folgendermaßen über seine Empfindungen bei seiner täglichen Arbeit:

„Ich gehe, offen gesagt, im Grunde meiner Seele immer mit einem leisen Grauen in die Schule. Jeder Tag verläuft im wesentlichen genau wie alle anderen. Schon das ewige Gleichmaß des schulischen Lebens ist mir zuwider. Zur gleichen Stunde steht man auf, geht denselben Weg, sieht dieselben langweiligen Gesichter, muß dauernd für Ordnung sorgen, ist umgeben von Lärm, muß Listen führen, Bogen ausfüllen und mit den Eltern über allerlei alltägliche und belanglose Sachen sprechen. Dann geht man in die Klasse. Wie wenig schöne Klassenräume gibt es noch immer! Und wenn es wirklich erträglich ist, so stört mich der Schmutz, der Geruch, die schlechte Luft, alles Gegebenheiten, die sich trotz aller gegenteiligen Behauptungen nicht vermeiden lassen. Dann muß man täglich und stündlich die vielen häßlichen Situationen beim Essen und Trinken, beim Nachhausegehen usw. ansehen. Ich muß alles das entschuldigen im Hinblick auf die Verhältnisse, die bei den meisten Kindern zuhause herrschen. Immerfort kontrolliere ich mich, ob ich nicht etwa einem armen, schmutzigen Kind unbeabsichtigt meine Gefühle des Ekels zeige. Dann beginnt der Unterricht, bei dem man in seiner schönsten Begeisterung und feinsten Empfindung durch eine Plattheit der Kinder, durch Klopfen an der Tür oder durch das nicht enden wollende Geschrille der Schulklingel unterbrochen wird und sich vergeblich bemüht, die Stimmung wieder herzustellen. In den Pausen wird man verfolgt von angebenden und weinenden Kindern, ist umgeben von Lärm und Unruhe. Irgendwo esse ich mehr aus Ueberzeugung als aus Appetit mein Brot. So stehe ich mit Aufbietung aller Energie die Stunden durch und muß noch dazu krampfhaft bemüht sein, mich meine Anstrengung nicht merken zu lassen. Und wenn ich nach Schluß des Unterrichts meine Klasse verlassen darf, atme ich erleichtert auf und fühle mich erst als Mensch."

Derselbe Lehrer leitete eine Spielschar, an der sowohl Erwachsene als auch Kinder teilnahmen. Ich sah bei einer Probe zu, in der er ein Stück mit Kindern einübte. Er war in seiner Art, wie er hier

mit Kindern umgehen konnte, kaum als derselbe wiederzuerkennen, als den ich ihn in der Schule kennengelernt hatte. Alle Gehemmtheiten und Verkrampftheiten waren verschwunden. Er bewegte sich frei und natürlich, sprach mit Wärme, spielte hier einem Kinde eine Rolle vor, machte dort einem anderen eine schwierige Redewendung klar und riß in allem, was er tat, die Schüler zur Bewunderung hin. — Hier fühlte er sich nicht als Lehrer, der seine Pflicht nach einem festgesetzten Plane erfüllen mußte, hier diente er freiwillig einem selbsterwählten Ziel. Freiwillig folgten ihm auch die Schüler auf dem Wege ins Land der Kunst. Er kannte sie alle besser als die Schüler seiner Klasse. Und auf dieser Grundlage konnte er in höchstem Maße auch erzieherisch wirken. Jetzt *fühlte* er sich nicht als Erzieher aber er *war* es im besten Sinne. Einziges Motiv für seine Betätigung war die Neigung zur Kunst. Sinn und Ziel seiner Arbeit war, hier kulturfördernd und wertvermittelnd zu wirken.

Diese Beispiele aus dem Beobachtungsmaterial mögen genügen! Ganz kurz seien noch, da nun einmal in sehr vielen Betrachtungen über die Persönlichkeit des Erziehers die Spranger'schen Typen verwandt werden, auch in unserer Darstellung die übrigen noch nicht erwähnten Verhaltensweisen des theoretischen, des sozialen, ökonomischen und politischen Grundschullehrers kurz dargestellt.

Der theoretische Grundschullehrer ist nicht an den Fragen des Standes und der gesellschaftlichen Stellung interessiert. Für seine Stellung zur Kultur ist vor allem charakteristisch, daß er ihren höchsten Wert in ihrem Gehalt an Erkenntnissen erblickt. Dementsprechend glaubt er auch, durch wissenschaftliche Arbeit, durch geistige Fortbildung, durch die Haltung eines unvoreingenommenen denkenden Menschen am meisten für die Kultur leisten zu können. Er hat keine große Neigung zur Arbeit mit und an den Menschen. Wenn er trotzdem wissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaften angehört, sich durch Vorträge öffentlich betätigt oder Lehrausflüge veranstaltet, so tut er das letzten Endes dennoch aus keinem anderen Grunde, als um der Wissenschaft zu dienen, nicht etwa, um an den Menschen zu arbeiten.

Die sozial eingestellten Persönlichkeiten nehmen an ihrer eigenen ständischen und gesellschaftlichen Einstufung nur mittelbar Anteil. Sie glauben für sich selbst am meisten am meisten dadurch zu erreichen, daß sie die sozialen Zustände im allgemeinen bessern helfen. Mit aller Kraft arbeiten sie in rein kultureller Beziehung. Sie sehen den höchsten Wert der Kultur in einer größtmöglichsten Veredlung und Vertiefung der Beziehungen der Menschen untereinander. — Der soziale Typ des Lehrers ist aus folgenden Gründen innerhalb dieser Untersuchungen nicht als Haupttyp des Grundschullehrers aufgestellt worden: Wenn ein Lehrer wirklich mit ganzer Seele sozialen Zielen nachstrebt, so muß er deshalb nicht auch in seiner gesamten *Haltung*, in seiner wahren menschlichen Tatsächlichkeit sozial durchformt sein. Es muß unterschieden werden zwischen sozialer Gerichtetheit und sozialer seelischer Struktur. Es kann beispielsweise ein soziales Ziel aus dem Gefühl der Verpflichtung heraus verfolgt werden. Wenn nun in der Tat eine auf sozialer gesamtseelischer

Veranlagung aufgebaute Persönlichkeit mit den Grundschulkindern in Berührung kommt, so ist auch dann noch nicht gesagt, daß allein schon durch eine soziale Haltung des Lehrers zum Schüler eine pädagogisch wirksame Beziehung hergestellt ist. Dazu ist immer erst etwas Besonderes nötig. Diese Besonderheiten der Auseinandersetzung nun zwischen dem Grundschullehrer und seinen Schülern haben ja die oben gezeichneten Typen ergeben. In ihnen, besonders im verstehenden Verhalten, sehen wir viele soziale Züge mit eingeflochten. Ist die Gegenstands- und Wertbezogenheit besonders stark ausgeprägt, so könnte in unserem Rahmen also die Rede sein von der sozialen Unterform des gegenständlichen Typs.

Der Spranger'sche Typ des ökonomischen Menschen, den Döring („Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers" S. 220—221) auch als Lehrertyp aufgestellt hat, ist vorwiegend für seinen Stand, seine wirtschaftliche Stellung interessiert. Der ausschlaggebende Wert ist ihm der Nützlichkeitswert. Er strebt vor allem nach Zweckhaftigkeit. Sein Ziel ist, die Menschen zu brauchbaren und nützlichen Gliedern der menschlichen Gesellschaft zu erziehen. Die berufliche Tüchtigkeit ist sein Erziehungsideal. In vorliegender Darstellung ist der ökonomische Lehrer nicht als ein besonderer Typ des Grundschullehrers angesehen worden. Er bildet eine Variation des gegenständlichen Typs. Ferner trägt der oben geschilderte autoritäre Grundschullehrer viele ökonomische Züge. — Grundschullehrer mit einer Neigung zur wirtschaftlichen Struktur waren immer gute Methodiker.

Endlich bleiben noch die politischen Naturen unter den beobachteten Grundschullehrern zu besprechen. Nach Spranger steht im Vordergrund alles Strebens des politischen Menschen die Erreichung von Macht und der Wille, sich selbst durchzusetzen. Wo ein Lehrer mit einer solchen Einstellung an seinen Beruf herangeht, da ergibt sich geradezu als Hauptgebiet seines Interesses das Streben für seinen Stand und seine gesellschaftliche Stellung. Eine positive Stellung zur Kultur im Sinne einer Wertewelt nimmt er nicht ein. Da nun ein Lehrer, der im Urgrund seiner Persönlichkeit vom Machtstreben beherrscht wird, das Kind nur als Mittel zur Durchsetzung seiner eigenen Person betrachtet, kann niemals eine eigentliche pädagogische Beziehung zwischen ihm und den Schülern gebildet werden. Deshalb sind die politischen Verhaltensweisen der hier geschilderten Grundschullehrer nur immer unter den negativen Typen angeführt worden. Der oben beschriebene Machttyp würde etwa dem politischen Typ des Lehrers, wie ihn Döring zeichnet (Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers, S. 221—222) entsprechen. Auch unter der Maske irgendeines gegenständlichen Verhaltens verbirgt der Machttyp sich beinahe ebenso gern wie unter der des verstehenden Lehrers. Zum echten gegenständlichen Typ des Grundschullehrers können die politischen Naturen nicht gezählt werden, fehlt ihnen ja doch die eigentliche Grundlage zur pädagogischen Wirksamkeit am Grundschulkinde! Zum Teil gilt das auch schon von ökonomisch eingestellten Lehrern, die im Laufe der Untersuchungen beobachtet werden konnten.

h) Der gegenständliche Grundschullehrer in seiner Auseinandersetzung mit der Gegenwart.

Während in der Stellung zur Kultur sämtliche zum geschilderten Typ zählenden Lehrer, mit Ausnahme vielleicht der politisch eingestellten, außerordentlich aktiv interessiert waren, nehmen sie an den Zuständen und Strömungen der gegenwärtigen Zeit in recht verschieden starkem Maße Anteil, je nach dem Gebiet der Werte, welche sie vorwiegend anstreben.

Von den beobachteten Grundschullehrern waren es vor allem die vaterländisch eingestellten Persönlichkeiten, die in dem Leben der Gegenwart eine große Rolle spielten. Gerade in dem politisch so bewegten Zeitabschnitt, in dem diese Untersuchungen entstanden, trat das ganz besonders in Erscheinung. Alle Vorgänge des täglichen Lebens, besonders des politischen Lebens überwacht der vaterländische Lehrer und schätzt sie ab nach ihrem Einfluß auf das Wohl und Wehe für Volk und Vaterland. Er greift auch meistens selbst aktiv in das Geschehen ein. Um seiner nationalen Betätigung eine größere Durchschlagskraft verleihen zu können, tritt er gern vaterländischen Verbänden bei, die seine Ideale verfolgen. Immer ist er tätig für das Wohl seines Volkes, aber die Art seiner Arbeit, das spezielle Gebiet seiner Betätigung wechselt in kürzeren oder längeren Zeitabschnitten, je nach den Veränderungen, die in der Gegenwart vor sich gehen. Umgekehrt wird wiederum auch der nationale Lehrer selbst von den jeweiligen politischen und parteipolitischen Zuständen gefördert, gehemmt und beeindruckt. Bis hinein in die Schulstube, in seine engsten Beziehungen zu seinen kleinen Schülern können solche Einflüsse reichen. Sie können sich hier negativ oder positiv für seine pädagogische Tätigkeit auswirken. Im großen und ganzen wird ja in der Zeit des nationalen Aufbruchs der gegenständliche Typ, dessen höchster Wert das Wohl des Vaterlandes ist, kaum noch von irgend einer Seite her Hindernisse zu befürchten haben. Er wird in jeder Weise auf Unterstützung seiner Bestrebungen rechnen dürfen. Trotzdem zeigten sich in der Praxis in einigen Fällen auch für den nationalen Lehrer Schwierigkeiten und tragische Verwicklungen. So kam es vor, daß in demselben Kollegium zwei Lehrer gegeneinander zu Felde zogen, die beide ihr Vaterland in gleicher Weise liebten, von denen aber jeder auf einem anderen parteipolitischen Wege das Wohl seines Volkes anstrebte. Heute sind nun zwar die Parteien zerschlagen; man arbeitet an einem großen vaterländischen Ziel, der Wiedergesundung und Erstarkung Deutschlands, aber es müssen noch immerfort Gegensätze beseitigt werden, die sich in der Wahl der Wege nach diesem großen Ziele ergeben. Es wäre vor allem andern zu wünschen, daß in Zukunft allmählich im Einzelnen eine fortschreitende Einheit aller nationalen Bestrebungen erreicht werden möge.

Ein anderer Konflikt für den im vaterländischen Sinne tätigen Lehrer, der recht häufig beobachtet werden mußte, wird ausschließlich im eigenen Innern ausgetragen. Die großen Ziele für Volk und Vaterland sind inhaltlich so ganz anders als die Ziele der Schule,

besonders der Grundschule. Die seelische Haltung eines Grundschullehrers ist eine wesentlich andere als die eines im öffentlichen Leben stehenden nationalen Kämpfers. So konnte oft ein Konflikt zwischen der Freude am vaterländischen Kampf und der Verpflichtung gegen die kleinen Menschen in der Grundschule festgestellt werden, wo ein Lehrer sich im politischen Kampfe betätigte. Ständig muß er auf der Hut sein, daß er durch seine Gebundenheit an die großen, begeisternden Ziele des Vaterlandes nicht sein Wirken in der Stille der Schulstube, im kleinen Kreise der unmündigen Menschlein als bedeutungslos und fade empfindet. Immer muß er die Begeisterung für seine Ideale auch in so kindliche Formen zu kleiden verstehen, daß das Grundschulkind daran teilnehmen kann. Wenn er nur einigermaßen kindertümlich bleibt, kann er die Schüler bei weitem leichter für seine eigenen Ziele gewinnen, als das beispielsweise beim religiös oder ästhetisch eingestellten Lehrer der Fall ist.

Nicht minder intensiv als der nationale Lehrer nimmt der gegenständliche Typ von sozialem Gepräge an den Fragen der Gegenwart teil. Gerade dem sozial empfindenden Lehrer treten durch den ständigen Umgang mit Kindern der verschiedensten Stände die Unterschiede in der Verteilung irdischer Güter entgegen. Schon bei der Beschreibung der Grundschule wurde festgestellt, daß sie sich ganz wesentlich auch von der eigentlichen Volksschule durch die Gegensätzlichkkeit und Vielgestaltigkeit ihrer sozialen Zusammensetzung abhebt. Daher ist es durchaus verständlich, wenn die Beobachtungen der Grundschullehrer besonders reichhaltige Ergebnisse auf dem Gebiet des sozialen Verhaltens zeitigten. So schließt die Wesensart des verstehenden Grundschullehrers soziale Eigenschaften in sich. Jedoch sind sie dort erst bedingt durch ein nachgehendes Verstehen. Der gegenständliche Typ von sozialer Einstellung will nicht nur verstehen, er will aktiv eingreifen, will ändern und bessern. Er wird immer dazu neigen, Partei zu ergreifen für den Unterdrückten, den Notleidenden. Mitleid und Gerechtigkeitsgefühl sind die Motive seines Handelns. Ueber die Beobachtungen an seinen Schülern, durch Nachdenken über den Einfluß der häuslichen Verhältnisse kommt er zur Betrachtung der gesamten sozialen Struktur einer bestimmten Zeit. Und nun setzt er sich ein Ziel, das ihm je nach der soziologischen Gelagertheit der Gegenwart am notwendigsten und wertvollsten erscheint. Aendert sich die soziale Lage, so stellt er sich in seiner Betätigung dementsprechend neu ein. Immer aber hat er ein Ziel vor Augen, das einer allgemeinen Hebung der menschlichen Gemeinschaft dient und für eine gerechte Verteilung der verschiedensten Glücksmöglichkeiten eintritt.

Die Unbeirrtheit und Entschiedenheit, mit der ein gegenstandsverwurzelter Lehrer für das einmal als richtig und erstrebenswert erkannte soziale Ideal kämpft, verwickelt ihn nicht selten in parteipolitische Kämpfe. Freunde scharen sich um ihn, und Feinde stellen sich ihm entgegen, und mancher Lehrer dieses Typs geriet, ohne daß er es immer gewollt hätte, in das Fahrwasser einer bestimmten Partei. Mehrere Lehrer, die in der Zeit vor der Errichtung des national-

sozialistischen Staates im Unterricht aufgesucht wurden, sind heute aus dem Beruf entfernt, weil sie im Glauben an die sozialen Ideale bestimmter sozialistischer Vereinigungen oder Parteien eine Zeitlang für diese gekämpft hatten. Andere wieder befinden sich noch in inneren oder äußeren tragischen Verwicklungen. Gerade dem sozial eingestellten Lehrer können die Zeitumstände entweder zum Segen oder zum Verderben gereichen, sowohl in innerer wie in äußerer Beziehung. Auf jeden Fall aber steht er fortwährend in lebendiger Wechselbeziehung zu den Strömungen der Gegenwart.

Völlig entgegengesetzt zum sozial eingestellten Grundschullehrer verhält sich die religiöse Unterform des hier behandelten gegenständlichen Typs. Der religiöse und der soziale Lehrer sind beide bezeichnende Beispiele dafür, wie innerhalb desselben Grundverhaltens der Gegenstandsverbundenheit eine wesentlich verschiedene Haltung den Erscheinungen der Gegenwart gegenüber vorhanden sein kann, je nach der Art des angestrebten Zieles.

Der religiöse Lehrer lebt sein Dasein im Hinblick auf das Göttliche. Ein solcher Richtstern aber ist zeitlos, ist ewig, und Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im menschlichen Leben sind für den religiösen Menschen von geringer Bedeutung. Gegen parteipolitische Vorgänge hat er in der Regel eine starke Abneigung. Und wenn er wirklich großen staatlichen Vorgängen und Umwälzungen Interesse entgegenbringt, so in der Hauptsache deswegen, weil sie ihm als Auswirkungen eines übergeordneten göttlichen Willens erscheinen, der in das Tun der Menschen strafend und lohnend, fördernd oder hemmend eingreift und auch die Geschicke der Nation nach seinem allweisen Ratschluß lenkt.

Die Abwendung des religiös eingestellten Lehrers von der Gegenwart bedeutet allerdings keine Tatenlosigkeit. Er steht den Menschen seiner Zeit mit ihren Sorgen und Nöten nicht teilnahmslos gegenüber. Wo er kann, hilft er in seiner Weise, ermahnt die Nächsten zu einem gottgewollten Lebenswandel und stellt sich in selbstloser Weise den Eltern seiner Schüler sowie diesen selbst, auch außerhalb der Schule, zur Verfügung. Immer aber will er damit nur allgemein das Gebot christlicher Nächstenliebe erfüllen; niemals hat er die Absicht, mit seiner helfenden Tätigkeit in die Struktur der Gegenwart formend einzugreifen. Es liegt ihm beispielsweise völlig fern, eine andere soziale Schichtung nur um ihrer selbst willen anzustreben. Ebensowenig wie der religiös gerichtete Lehrer die Gegenwart beeinflussen will, läßt er sich wiederum auch von den Strömungen und Tagesmeinungen seiner Zeit beeindrucken. Unbeirrt geht er seinen Weg und kümmert sich nicht um den Wandel der Zeiten. Wie in der Schule so wird er auch im öffentlichen Leben nicht selten als sonderbarer Kauz angesehen. Er läßt sich ruhig belächeln und verspotten. Ein Bestehenkönnen vor der göttlichen Welt, in der er lebt, ist ihm mehr wert als alle Anerkennung, die ihm die irdische Welt darbringen könnte.

Recht wenig um die Strömungen der Gegenwart und noch weniger um die Menschen einer Zeit kümmert sich auch die theoretische

Unterform des gegenstandsbezogenen Lehrers. Doch konnten von den Grundschullehrern, die im Laufe der Zeit kennengelernt wurden, immerhin einige Fälle festgestellt werden, in denen der theoretisch eingestellte Lehrer tätig Anteil nahm an den Vorgängen der Zeit. Dann handelte es sich um Personen, die mehr oder weniger technisch interessiert waren und auch einen ökonomischen Einschlag aufwiesen. Sonst aber schließt sich der gegenständliche Typ, wenn er einseitig theoretisch eingestellt ist, ebenfalls mit Gleichgesinnten zusammen und erarbeitet fernab vom Getriebe des Tages für sich dasjenige, was ihm erstrebenswert erscheint. Zu den Fragen der Gegenwart nimmt er nur in betrachtender Weise Stellung.

Auch der ästhetisch interessierte Lehrer greift nicht sehr stark in die Vorgänge der Gegenwart ein, wenn er auch, wie oben ausgeführt wurde, an der Kultur einer Zeit unter Umständen starken Anteil nimmt. Aenderung der Zustände der jeweiligen Zeitepoche bezweckt er mit seiner Betätigung kaum. Er zielt im großen und ganzen auf eine allgemeine Wirkung innerhalb des ästhetischen Gebietes ab. Er bedient sich dazu lediglich bestimmter Einrichtungen der gegenwärtigen Zeit und nimmt gegebenenfalls an Vereinigungen teil, durch die ihm die Verfolgung seiner Ziele erleichtert wird.

Den Einflüssen des Tages ist sowohl der ästhetische wie auch der theoretische Lehrer unseres gegenständlichen Typs außerordentlich wenig zugänglich. In ihrem Wesen, ihrer Tätigkeit und ihrem äußeren Ergehen bleiben sie ziemlich unberührt von allen Strömungen der Gegenwart. — Es würde in unserem Zusammenhang zu weit führen, wenn die einzelnen Unterformen des gegenständlichen Haupttyps noch eingehender geschildert würden. Die spezielle Betrachtung der Lehrer in ihren Verhaltensweisen zu den verschiedenen Werten soll ja in der Hauptsache nur dazu dienen, Beiträge zur Darstellung des geschilderten Haupttyps zu liefern.

Ganz kurz sollen deshalb auch nur noch die ökonomisch und politisch eingestellten Naturen unter den beobachteten Grundschullehrern geschildert werden. Bei diesen beiden Arten der Einstellung liegt im Gegensatz zur religiösen, theoretischen und ästhetischen Grundrichtung eine weitgehende Gebundenheit an die Gegenwart und die jeweiligen Zeitumstände vor. Der ökonomische Lehrer ist von beiden noch verhältnismäßig am wenigsten egoistisch interessiert. Er ist meistens wie in der Schule so auch im öffentlichen Leben ein guter Organisator. Seine Fähigkeiten stellt er gern in den Dienst einer gemeinnützigen Sache. Besonders auf dem Lande nützt er seiner Gemeinde sehr häufig durch die Leitung oder Mitarbeit an allerlei Verbänden, die dem Vorteil bestimmter Berufe oder dem ganzen Dorfe dienen. Er tut seine Arbeit allerdings um so lieber, je mehr Vorteil er selbst dabei zu erwarten hat. Eigennutz und Gemeinnutz sind in seinem Wesen eng miteinander verschmolzen.

Einseitig auf die Durchsetzung seiner eigenen Persönlichkeit ist der politische Lehrer bedacht. Ihm dienen die Zustände und Vorgänge der Gegenwart ausschließlich dazu, persönliche Vorteile aus ihnen zu gewinnen. Er wägt ab, welche Zeitströmung, welche Partei

ihm auf dem schnellsten Wege eine Beförderung und eine bessere gesellschaftliche Stellung ermöglicht. Danach stellt er sich ein, sowohl in seinen sogenannten Anschauungen wie auch in seiner Betätigung im Leben und Treiben der Oeffentlichkeit. Mit jeder Aenderung der Struktur der Gegenwart stellt er sich um und versucht von neuem auch aus den veränderten Zeitumständen seine Vorteile zu ziehen.

Schon oben ist erwähnt worden, daß in unserem Zusammenhange die politischen Verhaltensweisen unmöglich unter die vier pädagogischen Haupttypen eingefügt werden können, da sie augenscheinlich keine erzieherischen Beziehungen begründen können. So dürfen auch die Schilderungen des politisch eingestellten Lehrers in seinem Verhältnis zur Gegenwart nicht als gleichzeitig bezeichnend für den gegenständlichen Typ angesehen werden. Zum letzteren können — das sei nochmals zusammenfassend bemerkt — nur diejenigen Verhaltensweisen gerechnet werden, die eine pädagogische Wirksamkeit ermöglichen oder fördern können. Zumindest dürfen sie ein erzieherisches Wirken nicht ausschließen. Die Voraussetzung dafür aber ist, daß das Ziel, der Gegenstand welchem der Lehrer nachstrebt, nicht egoistisch bestimmt sein darf, sondern irgendeinen überindividuellen Wert haben muß. Nur so ist jenes Sichfinden von Lehrer und Schüler in der gemeinsamen Hingabe an ein übergeordnetes Ziel möglich, wie es zu Anfang der Darstellung des gegenständlichen Typs geschildert wurde.

Das obige soll für die Beschreibung eines Wesensbildes des letztgeschilderten Typs genügen, und unser Versuch einer Typologie des Grundschullehrers ist somit beendet. Es machen sich jedoch noch einige Ausführungen nötig, die zur Klärung der in dieser Arbeit berührten Probleme dienen sollen. An den entsprechenden Stellen obiger Darstellung, an denen vielleicht die Auseinandersetzung mit einem bestimmten Problem am Platze gewesen wäre, duldete der Zusammenhang der Arbeit es nicht, eine allgemeine Betrachtung einzuschieben. Die oben gezeichneten Grundschullehrertypen durften nicht durch Bemerkungen theoretischer Art zerrissen werden. Sie hätten die Geschlossenheit und somit die angestrebte Wirklichkeitstreue der einzelnen typischen Wesensbilder des Lehrers erheblich gestört.

9. Probleme zur Typologie des Grundschullehrers.

Wenn an dieser Stelle in einem Rückblick die in den obigen Untersuchungen berührten Probleme kurz dargelegt werden sollen, so ist damit nicht beabsichtigt, eine allgemeine Lösung aller Rätsel zu geben und die Beseitigung aller Schwierigkeiten zu erreichen, wie sie sich bei der Untersuchung von Tatbeständen des vielgestaltigen und ständig sich wandelnden Lebens ergeben. Ein Stück dieser lebendigen Wirklichkeit bildet auch das Geschehen in der Grundschule. Die Ergebnisse der Beobachtungen, die in ihrem Reich gewonnen worden sind, sind in Form einer Typologie niedergelegt. Damit ergeben sich dieselben Schwierigkeiten und Probleme, die sich bei der Anwendung jeder typisierenden Darstellungsweise einstellen. —

Jede Typenbildung ist nur möglich auf einer gemeinsamen Ebene, von der aus sich die einzelnen Typen bilden lassen. Sie wurde für die vier Grundschullehrertypen gefunden in der erzieherisch wirksamen Beziehung vom Grundschullehrer zum Grundschulkind. Will nun eine Typologie nicht der Vergänglichkeit anheimfallen, so muß ihre Basis, auf der sie erwächst, dem Wechsel der Zeiten gegenüber unveränderten Bestand haben. Deshalb wurde im obigen versucht, nachzuweisen, daß die seelische Struktur des Kindes in dem Alter, welches wir heute das Grundschulalter nennen, im wesentlichen schon immer vorhanden gewesen ist und ferner auch vorhanden sein wird. Es bestehen auch die Beziehungen und Verhaltensweisen zwischen dem Lehrer und den Zöglingen dieser Altersstufe unabhängig von den Zeitströmungen fort.

Aus der zeitlosen und selbständigen Bedeutung des Geschehens in der Grundschule ergab sich auch die Notwendigkeit, speziell eine Typologie des Grundschullehrers zu versuchen und die Vorgänge in der Grundschule von denen in der eigentlichen Volksschule und anderen Schularten abzuheben. Ein Rückblick auf die obigen Darstellungen könnte jedoch leicht einen Zweifel an der Berechtigung einer gesonderten Betrachtung der pädagogischen Verhaltensweisen der Grundschullehrer aufkommen lassen. Finden wir doch in der Darstellung der Typen recht viel, das auch für die Lehrer an anderen Schulen bezeichnend ist. Viele seelische Züge des Grundschullehrers sind tatsächlich auch an anderen Lehrern und Erziehern festzustellen. Es zeigt sich jedoch bei näherer Betrachtung, daß die Gleichheiten und Aehnlichkeiten des Grundschullehrers mit denen der übrigen Lehrer und Erzieher im großen und ganzen in den Verhaltensweisen außerhalb der Schule liegen. Die Beziehungen der Lehrer zu den Eltern, zum Staat, zur allgemeinen Kultur sind beim Grundschullehrer kaum anders als bei seinen Kollegen an anderen Schulen. Seine Verhaltensweisen zum Kinde aber sind klar zu unterscheiden von den Auseinandersetzungen aller sonstigen Erzieher oder Lehrer, die Zöglinge einer anderen Altersstufe unterrichten und in anderen Schulgattungen tätig sind. Deshalb wurden die Beziehungen vom Grundschullehrer zum Grundschulkind gesondert betrachtet und zu den geschilderten vier Typen zusammengefaßt. Die Beobachtung des Grundschullehrers auf den außerschulischen Lebensgebieten sollte lediglich der genaueren Schilderung der einzelnen Typen dienen.

Nun wurden durch die Untersuchungen allerdings Ergebnisse erzielt, die nicht nur für den Grundschullehrer gelten, sondern für jeden Lehrer und Erzieher bedeutungsvoll sind. So hat beispielsweise die Stellung des Einzelnen zu den Werten immer einen bestimmten Einfluß auf sein pädagogisches Wirken. Und die Feststellungen, die innerhalb obiger Darstellungen über die pädagogische Bedeutung der Verwurzeltheit des Grundschullehrers in irgendeinem Wertgebiet gemacht worden sind, haben zum Teil auch eine allgemeine Gültigkeit für jeden Erzieher. Aber diese allgemeinen Ergebnisse sind im Rahmen vorliegender Untersuchungen nur Nebenerfolge. Das letzthin Wichtige ist und bleibt in unserem Zusammenhang das pädagogische

Verhalten des Grundschullehrers. So sind nun auch die aus diesem pädagogischen Verhalten gewonnenen Typen eben spezielle Grundschullehrertypen. Gewiß trägt — um auch hierfür ein Beispiel zu nennen — der naive Grundschullehrer Züge, die zugleich auch für jedes naive Verhalten schlechthin bezeichnend sind. Es können die Lehrer der höheren Schulen, der Volksschule, ja durchaus auch die Hochschullehrer naive Verhaltensweisen an sich haben. Es ist möglich, daß ein gewisses naives Verhalten zu denen vorhanden wäre, die in irgendeiner Weise von den genannten Lehrern erzieherisch beeinflußt werden. Man könnte also gegebenenfalls auch von einem naiven Typ des Hochschullehrers sprechen. Dann wäre aber die so bezeichnete Verhaltensweise auf jeden Fall von einer gänzlich anderen Art und in ihrem Wesen wesentlich vom naiven Verhalten des Grundschullehrers verschieden. Es würde in der Hauptsache nur die Benennung das Gemeinsame bilden. Aehnlich liegen die Dinge auch in Hinsicht auf den Volksschullehrer und die Lehrer an anderen Schulen. Ein anderer Sachverhalt dürfte ebenfalls die gesonderte Betrachtung des Grundschullehrers begründen helfen: Es ist ein nicht sehr seltener Fall, daß ein Grundschullehrer, der seinen Kindern gegenüber ein bestimmtes typisches Verhalten einnimmt, in seinen Auseinandersetzungen auf außerschulischen Gebieten sich gänzlich anders oder gegenteilig verhält. Es kann derselbe Lehrer, der in der Grundschule sich seinen Kleinen gegenüber verstehend einstellt, in einer höheren Klasse der Volksschule dasselbe Verständnis unter Umständen nicht mehr aufbringen und streng und unnachsichtig sein. Aehnliche Aenderungen im Verhalten können sich für jeden Typ auch in ihren Relationen zu allen außerschulischen Gebieten ergeben, wie bereits zum Schluß der Darstellung des zuerst geschilderten naiven Typs angemerkt wurde. Beispielsweise ist bei weitem nicht jeder Grundschullehrer, der in der Schule ein Führerverhältnis einnimmt, auch draußen im Leben eine Führerpersönlichkeit. Ein politischer Führer ist nicht ohne weiteres auch ein pädagogischer Führer und umgekehrt.

Eine Gefahr jeder Typologie liegt darin, daß die einzelnen Typen allzuleicht starr und schematisch aufgefaßt werden und daß bei dem Versuch, sie auf die Wirklichkeit anzuwenden, eine Vergewaltigung und willkürliche Zerteilung lebendiger Tatbestände vorgenommen wird. So darf auch bei der Einordnung der Grundschullehrer unter die oben geschilderten Typen nie vergessen werden, daß im tatsächlichen Leben jede Lehrerpersönlichkeit in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle eine Mischung der verschiedenen Typen darstellt. Ab und zu mag eine äußerste Annäherung an den reinen Typ in der Wirklichkeit vorkommen, vollkommen wird er kaum jemals erreicht werden.

Die Möglichkeiten einer Mischung der typischen Verhaltensweisen des Grundschullehrers sind so unerschöpflich, daß darauf im einzelnen nicht eingegangen werden kann. Nur einige Hinweise auf Verhaltensweisen, die recht häufig zu beobachten sind und besonders enge Verbindung miteinander eingehen, sollen gegeben werden.

Wesenszüge des naiven und autoritären Typs treten deswegen gern in gegenseitiger Verquickung auf, weil sowohl der naive wie auch der autoritäre Grundschullehrer eine unmittelbare, unreflektierte Verbindung mit seinen Zöglingen besitzt. Die Aehnlichkeit liegt in der Unmittelbarkeit ihres pädagogischen Wirkens, gegensätzlich aber sind sie in ihrer Stellung zum Kind. Der naive Typ stellt sich auf die Stufe des Kindes und lebt mit ihm, der autoritäre erhebt sich über das Kind und beherrscht es. In der Stellung zum Zögling ähneln sich wiederum der verstehende und der naive Grundschullehrer; denn beide sind auf ein Nachgehen und Mitgehen mit ihm abgestimmt. Der gegenständliche und der autoritäre Typ dagegen stehen über dem Kind; sie unterscheiden sich aber voneinander dadurch, daß der autoritäre unmittelbar, der gegenständliche erst mittelbar auf das Grundschulkind wirkt, indem er seine erzieherische Kraft aus der Kraft einer Idee schöpft. — So schließt jeder Typ Aehnliches und Verwandtes mit den übrigen in sich ein, das eine Verbindung und Mischung möglich macht. Allerdings verliert der einzelne Grundschullehrer, der eine Mischung von mehreren Typen darstellt, seine Ausgeprägtheit im Sinne eines bestimmten Grundverhaltens; denn kein menschliches Wesen könnte etwa alle Vorzüge der vier geschilderten Grundschullehrertypen in sich vereinen; und einen Ideallehrer zu zeichnen, lag nicht in der Absicht unserer Darstellungen.

Neben der Tatsache der Typenmischung muß bei der Anwendung der Typologie bedacht werden, daß der einzelne Grundschullehrer nicht nur hinsichtlich seiner Zugehörigkeit zu den vier typischen Verhaltensweisen betrachtet werden darf, sondern daß alle oben aufgezählten Ebenen der Betrachtung zu seiner Wesensbestimmung eingenommen werden müssen. So spielen also auch die geschichtlichen Gegebenheiten eine Rolle. Beispielsweise ist die in neuerer Zeit erfolgte Umwandlung der seminaristischen Ausbildung in eine akademische für einen Teil der Grundschullehrer von großer Bedeutung. Die Ausbildung ist dadurch wissenschaftlicher gestaltet, die gesellschaftliche Einschätzung erfuhr Veränderungen, und der Gegensatz zu den akademisch gebildeten Schichten ist durch die nunmehr auch für den Volksschullehrer verbindlich gewordene Reifeprüfung gemildert worden. Alles das kann unter Umständen bestimmend auf das Verhalten des einzelnen Grundschullehrers Einfluß gewinnen.

Ergänzt man nun in dieser Weise die typisierende Betrachtung durch eine möglichst allseitige Beobachtung des Grundschullehrers auch von anderen Ebenen aus, so dürfte damit die Gefahr einer Schematisierung beseitigt sein. Jeder neue Standpunkt, von welchem aus die Betrachtung geschieht, kreuzt und überschneidet sich mit den übrigen. So können nicht nur die typischen, sondern auch viele besondere Wesenszüge einer Lehrerpersönlichkeit erfaßt werden. Im Vordergrund des Interesses bleiben allerdings die Verhaltensweisen bestehen, die in der Typologie geschildert worden sind. Die wichtigste Ebene der Betrachtung muß immer diejenige der pädagogischen Beziehungen vom Grundschullehrer zum Grundschulkind sein. Andere Betrachtungsarten können allenfalls die auf dem Grunde dieser päda-

gogischen Relationen erwachsenen Typen weiterhin aufspalten und differenzieren; niemals dürfen von anderen Gesichtspunkten aus neben den vier Grundschullehrertypen noch andere gebildet werden und diesen in ihrer Bedeutung gleichgesetzt werden. Im Zusammenhang unserer Arbeit durfte somit auch die Spranger'sche Typologie nur in der Form aufgenommen werden, daß ihre Typen als Unterformen der einzelnen Grundschullehrertypen angesehen und eingeordnet wurden. Dadurch kam innerhalb des gegenständlichen Typs eine Aufspaltung zustande.

Ist nun wirklich ein Grundschullehrer unter Berücksichtigung aller bisher dargestellten Gesichtspunkte einem bestimmten Typ oder einer Mischung mehrerer Typen zugeordnet, so muß auch dann noch bedacht werden, daß damit die entsprechende Lehrerpersönlichkeit nicht etwa für ihr ganzes Leben festgelegt ist. Es besteht vielmehr für jeden die Möglichkeit, sich im Laufe des Lebens von einem Typ zum anderen zu entwickeln. Die Wandlung kann durch innere Vorgänge, aber auch durch Einflüsse der Umwelt hervorgerufen werden. Es kann sich ein echter Typ in einen anderen echten, aber auch in einen unechten umformen. Es ist möglich, daß ein Maskentyp allmählich ein wahres Verhältnis zum Grundschulkind findet.

Wenn hier von der Wandlung und Entwicklung des Grundschullehrers von einem Typ zum anderen die Rede ist, so könnte leicht die Auffassung aufkommen, als seien die geschilderten typischen Verhaltensweisen an ein bestimmtes Lebensalter des Lehrers gebunden. Da war es vor allem der naive Typ, von dem man — wie sich in den Aussprachen mit den Grundschullehrern zeigte — annahm, er müsse dem jugendlichen Lebensabschnitt angehören. Aber gerade das Gegenteil ist der Fall. Ausgeprägtes kindhaftes Gesamtverhalten findet sich ganz überwiegend häufig bei älteren Lehrern. Dafür mag folgender Grund vorhanden sein: Der junge Lehrer sieht sich sehr vielem Neuen und Ungewohnten gegenüber. Unzählige Aufgaben warten seiner. Er verwirrt sich, wird befangen, fängt an, über die Kinder und sich zu reflektieren und sich in seinem schulischen Verhalten zu verkrampfen. Erst allmählich findet ein Abbau dieser Verkrampftheiten statt, und er gewinnt ein natürliches Verhältnis zu seinen Zöglingen und zum Beruf und damit für sich die nötige Sicherheit. — Nähere Ausführungen zur Altersfrage der Typen würden den Rahmen vorliegender Untersuchungen überschreiten. Grundsätzlich gilt, daß die vier Grundverhaltensweisen nicht bestimmend vom Alter der Grundschullehrer beeinflußt werden.

Nunmehr kann eine Zusammenfassung obiger Bemerkungen zur Typologie dieser Arbeit versucht werden. Es läßt sich etwa folgendes feststellen: Alles Lebendige befindet sich in ständigem Fluß und ist dem Wechsel unterworfen. Das gilt auch für die Charakterologie des Grundschullehrers. Während der Untersuchungen und Darstellungen dieser Arbeit wurde deshalb versucht, dem Wechsel des lebendigen Geschehens gerecht zu werden, indem allerorts auf die unzählig vielen Möglichkeiten im Verhalten des Grundschullehrers zum wirklichen Leben hingewiesen wurde. Fest und dauernd bleiben nur die vier

Grundverhaltensweisen im Wandel der einzelnen Erscheinungen bestehen.

10. Pädagogische Folgerungen.

Das Ziel dieser Untersuchungen lag in der Hauptsache in der Erforschung der Persönlichkeit des Grundschullehrers. Damit war die Arbeit grundsätzlich als ein charakterologischer Forschungsversuch gekennzeichnet. Die Ergebnisse bestanden deshalb auch vornehmlich in der Auffindung und Darstellung von seelischen Tatsächlichkeiten. Folgerungen und Zielsetzungen irgendwelcher Art aus den charakterologischen Sachverhalten abzuleiten, gehört, streng genommen, nicht zum Aufgabenkreis dieser Arbeit.

Das Gebiet der gesamten Untersuchungen lag nun aber eindeutig im Pädagogischen. Ferner wurde als Grundlage der Typologie und somit des Hauptbestandteils der Arbeit eine *pädagogische* Beziehung aufgefunden, das erzieherisch wirksame Verhältnis nämlich vom Grundschullehrer zum Grundschulkind. Deshalb sollen an dieser Stelle wenigstens einige *Hinweise* für eine Anwendung und Ausbeute obiger Forschungsversuche für die Pädagogik gegeben werden.

Da wäre als Nächstliegendes ganz allgemein die Erkenntnis von der Wichtigkeit und der entscheidenden Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für alles pädagogische Geschehen zu nennen. Alle Forderungen der Pädagogik können erst erfüllt werden durch eine Vermittlung des Lehrers. Allzuleicht ist man in der pädagogischen Theorie und Praxis geneigt, erzieherische Erbfolge oder Mißerfolge bloß als Auswirkungen einer zugrundeliegenden Idee anzusehen. In Wahrheit wird jedes pädagogische Ideal, indem es von einem Lehrer aufgefaßt wird, bedeutend verändert. Immer greifen die seelischen Eigenheiten der Lehrerpersönlichkeit in die Hinführung des Kindes zu einer bestimmten Erziehungsidee ein. Die beste pädagogische Idee kann dadurch verzerrt und entstellt werden. Wiederum kann ein erzieherischer Grundsatz der vielleicht an sich sehr viele Gefahren in sich birgt, glänzend durch Erfolge gerechtfertigt werden, wenn er von Lehrern angewandt wird, die gerade für ihn eine bestimmte Begabung mitbringen. Der Erfolg beweist nicht ohne weiteres den pädagogischen Wert eines Erziehungszieles, und Mißfolge sind keine eindeutigen Zeichen für den Unwert eines erzieherischen Gedankens. Die Früchte jeder pädagogischen Arbeit müssen zu einem bestimmten Teil der Persönlichkeit des Lehrers zugeschrieben werden. Die für diese Arbeit angestellten Beobachtungen zeigten, daß unter Umständen ein Lehrer der „alten" Schule in seiner *praktischen* Erziehertätigkeit Erfolge erzielen kann, die den „modernen" Zielen in jeder Weise gerecht werden. Umgekehrt gibt es zahlreiche Fälle, in denen ein Lehrer, der sich in allen pädagogischen und methodischen Errungenschaften der Gegenwart heimisch fühlt, dennoch einen tatsächlich altmodischen Unterricht gibt, weil er in seiner Gesamtpersönlichkeit ein unzeitgemäßer Mensch ist. Dabei ist immer zu bedenken, daß es in der Tat nur eine *sogenannte* alte Schule gibt. Lange Zeit hindurch

hat man mit dem Ausdruck „alte Schule" im großen und ganzen einen Unterricht gekennzeichnet, der auf bloße Wissensvermittlung abzielte. Alle nur möglichen pädagogischen und methodischen Unzulänglichkeiten wurden ihr zugeordnet. Es hatte den Anschein, als ob eine vergangene Zeitepoche auf erzieherischem Gebiet nichts oder nur Negatives geleistet hätte. Man machte sich lustig über die Herbart'schen Stufen, indem man sie immer nur in ihren Verzerrungen und Erstarrtheiten schilderte, die nur dort eintreten können, wo ein unterrichtlicher Stümper die Ideen Herbarts mißbraucht. Hier ist nicht der Ort, geschichtliche oder pädagogische Beweise für die Unrichtigkeit der Vorstellungen zu erbringen, die eine „neue" Schule sich von der sogenannten alten Schule machte; eines aber muß einfach als schlichte Tatsache aus den hundertfältigen Erfahrungen dieses Forschungsversuches heraus festgestellt werden: Es gibt zu allen Zeiten Stümper und Könner unter den Lehrern; auch läßt jeder pädagogische Gedanke und jede methodische Maßnahme in der praktischen Anwendung Schiefheiten, Unsinnigkeiten und Mechanisierungen zu! — Und so wurden denn unter alten und jungen, „modernen" und „unmodernen" Lehrern in annähernd gleichem Verhältnis erzieherische und unterrichtliche Leistungen und Fehlleistungen festgestellt. Zu jedem oben geschilderten Typ gehören Lehrer allen Alters und aller Anschauungen, wenn auch in zahlenmäßig verschiedenem Anteil. Nun wurden die Erfahrungen dieser Arbeit allerdings vornehmlich auf dem Gebiet der Grundschule gewonnen. Aber warum sollte es sich in anderen Schulen nicht ebenso verhalten?

Aus dem Bisherigen darf natürlich nicht gefolgert werden, daß es in der Pädagogik keine Entwicklung gäbe, und ebensowenig, daß ein pädagogischer Fortschritt einzig und allein den praktisch tätigen Lehrern zu verdanken sei. Die objektiven Forderungen der Pädagogik müssen keineswegs durch die Feststellung von der Wichtigkeit der Lehrerpersönlichkeit bei allem pädagogischen Geschehen in Frage gestellt werden. Gerade das Gegenteil ist der Fall! Aus dem gesamten vorliegenden Forschungsversuch geht klar hervor, daß es viele Möglichkeiten gibt, pädagogische Ziele zu verfolgen und erzieherische Erfolge zu erreichen. Jeder der vier Grundschullehrertypen stellt auf seine eigene Art ein lebendiges pädagogisches Verhältnis zum Grundschulkind her. Von hier aus kann er auf eine ihm gemäße Weise sehr wohl dasselbe unterrichtliche und erzieherische Ziel erreichen wie diejenigen, die auf einem anderen, ihrem Typ entsprechenden Weg zu ihren pädagogischen Erfolgen gelangt sind.

Es dürfte also als eine der wichtigsten pädagogischen Folgerungen aus den Ergebnissen unseres Forschungsversuches hervorgehen, daß es viele Wege, viele Methoden in der Verfolgung von Erziehungszielen gibt, und daß bestimmte Maßnahmen des Unterrichts oder der Erziehung, die an sich gleichwertig sind, für den einen Typ geeignet für den anderen ungeeignet sein können. Nehmen wir beispielsweise an, vier Grundschullehrer, von denen je einer dem naiven, dem autoritären, dem verstehenden und dem gegenständlichen Typ angehöre, strebten, den Strömungen der Gegenwart folgend,

nach Autorität unter ihren Schülern. Keineswegs ist es nun so, daß etwa nur der autoritäre Typ dieses Ziel erreichen könnte. Bei ihm ist die Autorität nur am unmittelbarsten gegeben. Sie steht im Vordergrund seines pädagogischen Verhaltens zu seinen Schülern. Die anderen gelangen erst mehr oder weniger mittelbar zu einer autoritären Stellung unter ihren Zöglingen. Der zum naiven Typ zählende Lehrer erreicht sie durch die Haltung des älteren Kameraden, des Arbeits- und Spielgenossen. Derjenige, der eine verstehende Verhaltensweise einnimmt, wird allmählich durch seine menschliche Größe und sein großzügiges Verständnis seinen Schülern gegenüber eine grenzenlose Achtung und Verehrung genießen. Das wird ihm ebenfalls eine unbedingte Autorität verleihen, die allerdings eine völlig andere Färbung tragen wird als die des autoritären oder naiven Lehrers. Der gegenständliche Typ wird seine Schüler durch sein reiches Wissen und seine gründliche Arbeit zur Anerkennung seiner Persönlichkeit zwingen. Die Kraft der Idee, der er selbst gehorcht, wird auch seine Zöglinge zur Unterordnung zwingen. Damit besitzt er in seiner Art die nötige Autorität. So hat sich also jeder Lehrertyp eine autoritäre Wirkung gesichert. Aber innerhalb der einzelnen Persönlichkeiten und ihrer pädagogischen Gesamtverhaltensweisen nimmt sie einen gänzlich anderen Stellenwert ein, ist sie völlig anders gelagert. Aehnlich verhält es sich mit allen einzelnen erzieherischen und unterrichtlichen Zielen und Methoden.

Nun wäre es eine wichtige Aufgabe für den Lehrer, in unserem Falle für den Grundschullehrer, sich in der Selbst- und Fremdbeobachtung soweit zu schulen, daß er sich und andere unter die hier aufgezeichneten vier Typen einordnen könnte. Dadurch würde er feststellen können, auf welche Art und Weise, auf welchen Wegen und mithilfe welcher Methoden er am sichersten zu den verschiedenen pädagogischen Zielen und Erfolgen käme. Er könnte sich unter den vielfältigen methodischen Möglichkeiten und erzieherischen Einzelmaßnahmen diejenigen auswählen, die seinem Typ am besten entsprächen. Jedem einzelnen Lehrer würde dadurch zum Bewußtsein kommen, daß nicht nur diejenigen Verhaltensweisen und Methoden von Wert sind, mit denen er selbst Erfolge erzielt hat. Er würde sich auch hüten, Mißerfolge in seinem pädagogischen Wirken ohne weiteres auf das Konto einer bestimmten Methode zu setzen. Er würde einsehen müssen, daß andere auf demselben Wege, der ihn zum Versagen geführt hat, unbestreitbare positive Erfolge errungen haben. Eine klare Einsicht in seinen eigenen pädagogischen Typ würde ihm einerseits eine große Sicherheit und ausreichendes Selbstvertrauen verleihen können und ihm andererseits Achtung und Ehrfurcht vor anderen Verhaltensweisen abnötigen. Ein großer Schritt zur allgemeinen Ritterlichkeit in den Auseinandersetzungen zwischen den einzelnen unterschiedlichen pädagogischen Bestrebungen wäre durch eine solche Selbsterkenntnis getan. Damit wäre ein Fortschritt für das pädagogische Leben erreicht, der außerordentlich hoch eingeschätzt werden müßte; denn auf keinem Gebiet macht sich eine Unfairneß so verderbenbringend bemerkbar wie im Bereiche der Erziehung.

Mit der wachsenden Einsicht in die eigenen und fremden pädagogischen Wirkungsweisen ist der Lehrer in steigendem Maße fähig, sich vor bloß äußerer Nachahmung fremder Verhaltensweisen und Methoden zu bewahren. Er wird nichts mehr „erkrampfen", was ihm wesensfern ist; einer pädagogischen oder methodischen Strömung einer Zeit wird er nicht mehr bedenkenlos folgen, bloß weil sie gerade viel von sich reden macht. Er wird sie nach ihrem objektiven und erzieherischen Wert hin prüfen. Darüber hinaus aber wird er nach Möglichkeit versuchen, ihr pädagogisches Gedankengut in der Art in sich zu verarbeiten, wie es seinem Typ entspricht. Damit wäre die Gefahr der Entstehung negativer Verwaltungsweisen, wie sie oben geschildert wurden, um ein Entscheidendes herabgemindert. Unechte Typen, Fanatiker und Scharlatane würden in immer geringerer Zahl unter den Lehrern anzutreffen sein.

Um jedem Erzieher in seiner praktischen Tätigkeit eine Erleichterung für die Selbst- und Fremdbeurteilung zu geben, wurde im darstellenden Teil vorliegender Arbeit von der Aufzeichnung eines Idealleherers abgesehen. Die vier geschilderten Typen stellen einen Versuch dar, möglichst wirklichkeitsgetreue Bilder des Grundschullehrers zu zeichnen. Mögen sie ihre praktische Brauchbarkeit dadurch erweisen, daß die Lehrer der Grundschule sich selbst und ihre Kollegen in ihren pädagogischen Möglichkeiten und Veranlagungen erkennen und gegebenenfalls nach ihrem Typ bestimmen lernen! Dann wären zunächst wenigstens auf dem kleinen Gebiet der Grundschule die Voraussetzungen für die angedeuteten erzieherischen Auswertungen unseres Forschungsversuches gegeben.

Nunmehr lassen sich auch zum Schluß die pädagogischen Gedanken und Folgerungen in folgender Einsicht zusammenfassen: Es gelten über alle Strömungen des Tages hinweg neben den objektiven Forderungen der Pädagogik auch ganz bestimmte unabänderliche Gesetze der Lehrerpersönlichkeit und des Verhaltens von Lehrer und Schüler. Methodische und pädagogische Anschauungen sind dem Wechsel unterworfen. Sie dürfen nicht Lebensinhalt und Grundlage einer Gesamthaltung für den Erzieher sein. Für ihn dürfen im tiefsten Grunde nur verbindlich sein die letzten und ewigen Ideale der Erziehung und die zeitlosen Gesetze der pädagogischen Verhaltens- und Wirkungsweisen zwischen Lehrer und Schüler!

Literaturverzeichnis

Baumgarten, Fr.: Die Berufseignungsprüfungen. Oldenbourg, München u. Berlin 1928.

— Charakter und Beruf. Jhb. der Charakterologie, II. u. III. Jg., 1926.

Beck, Friedr.: Geistige Grundlagen der neuen Erziehung. Zickfeld, Osterwieck, 1933.

Dietz, J. Fr.: Das Dorf als Erziehungsgemeinschaft. Weimar, 1927.

Döring, W. O.: Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers. Quelle & Meyer, Leipzig, 1925.

— Psychologie des Lehrers. In: Saupe, Einführung in die neuere Psychologie. Zickfeld, Osterwick, 1931.

Eckardt, K.: Der Sinn der Grundschule. In: Die Grundschularbeit. Herausg. Eckardt & Konetzky.

Faßnacht, W.: Das Erzieher-Problem in der Pädagogik der Gegenwart. Ztschr. f. pädg. Psychol., Bd. 33, 1932.

Fischer, A.: Die Grundschule. In: Die Grundschularbeit. Herausg. Eckardt & Konetzky.

— Ueber Beruf, Berufswahl und Berufsberatung. Leipzig, 1918.

— Erziehung als Beruf. Ztschr. f. pädg. Psychol., 1921.

Gaudig, H.: Zum Problem der Schulklasse. Ztschr. f. pädg. Psychol., 1919.

Gogarten, Friedr.: Wider die Aechtung der Autorität. Diedrichs, Jena, 1930.

Herrtwich, W.: Die Wandelbarkeit in der Berufseinstellung des Lehrers. Ztschr. f. pädg. Psychol., Bd. 33, 1932.

Hetzer, H.: Soziale Umwelt und Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit. Akad. d. gemeinnütz. Wissensch. Nr. 23, 1930.

Hitler, A.: Mein Kampf. 2. Bd. S. 425—487. Eher, München, 1933

Höffding, H.: Humor als Lebensgefühl. (Der große Humor) Berlin, 1918.

Hylla, E.: Vorfragen zum Problem der psychischen Eignung für den Lehrberuf. Die deutsche Schule. J. Klinkhardt, Leipzig-Berlin, 1918.

Keilhacker, M.: Die Frage der Lehrerpersönlichkeit vom Kinde aus gesehen. Ztschr. f. pädg. Psychol., 1931.

Kerschensteiner, G.: Die seelische Veranlagung zum Erzieher und Lehrerberuf. Jhb. der Schweizerischen Ges. f. Schulgesundheitspflege 20, 1919.

— Ueber die seelische Veranlagung zum Erzieher und Lehrerberuf. Gebr. Fretz, Zürich, 1920.

— Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. Teubner, Leipzig, 1926.

Kißling, A.: Leistungsbeurteilung und Leistungsbewertung. Ztschr. f. pädg. Psychol., 1930.

Klages, L.: Ausdrucksbewegung und Gestaltungskraft. Barth, Leipzig, 1923.

— Handschrift und Charakter. Barth, Leipzig, 1923.

— Die Grundlagen der Charakterkunde. Barth, Leipzig, 1926.

Krieck, E.: Nationalpolitische Erziehung. Armanen Verlag, Leipzig, 1933.

Kroh, O.: Die Psychologie des Grundschulkindes. Pädg. Magazin, Heft 1122, Langensalza, 1929.

Kruckenberg, A.: Die Schulklasse, Leipzig, 1925.

Lehnpfuhl, E.: Zur Psychologie des Lehrer. Ztschr. f. pädg. Psychol., Leipzig, 28 (3).

Litt, Th.: Pestalozzi, der Mensch und die Idee. Die Erziehung, Heft, 2. 1927.

— Führen und Wachsenlassen. Teubner, Leipzig, 1927.

— Lehrfach und Lehrpersönlichkeit. Ztschr. f. pädg. Psychologie, 1919. (S. 289.)

Lochner, R.: Soziogramm der Schulklasse. Ztschr. f. pädg. Psychol., 1927.

Melchior u. Peukert: Ueber die Anwendung zweier psychologischer Methoden bei der Aufnahmeprüfung in ein Lehrerinnenseminar. Ztschr. f. pädg. Psychol., 1918. (S. 100—126.)
Menzer, P.: Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart. Zickfeld, Osterwieck, 1926.
Moog, W.: Vom Wesen des pädagogischen Aktes. Ztschr. f. pädg. Psychol., 26. Jg., 1925.
Münsterberg, H.: Psychologie und Wirtschaftsleben, Leipzig, 1915.
Muthesius, K.: Die Berufslaufbahn des Volksschullehrers. In: Deutscher Ausschuß für Erziehung und Unterricht. Der Aufstieg der Begabten. Teubner, Leipzig, 1916. (S. 60).
— Die seelische Veranlagung zum Erzieher- und Lehrerberuf. Pädg. Blätter, Gotha, Thienemann, 1920 (9).
Pfänder, A.: Grundprobleme der Charakterologie. Jhb. der Charakterologie, 1. Jg., 1924.
Pfister, Mäder, Menzendieck, Schneider, Meßmer: Psychoanalyse und Pädagogik. Berner Seminarblätter Nr. 7—17, 1912.
Rach, Alfr.: Die Arbeit des Lehrers. Pädg. Magazin, 1926, Heft 1073.
Rausch, A.: Ist Lehrkunst lehrbar? Ztschr. f. pädg. Psychol., 1925.
Rodiek, D.: Der bäuerliche Lebenskreis und seine Schule. Deutsche Landbhdlg., Berlin 1933.
Röhl, G.: Der Hauslehrer. Neue Erziehung 1929 (I).
Schneider, Fr.: Berufspsychologie des Lehrerberufes. Ztschr. f. christl. Erziehungsw., Schöningh, Paderborn, 1920 (III).
— Eine kritische Darstellung der Methoden zur Erforschung der Lehrerpersönlichkeit. Ztschr. f. christl. Erziehungswesen, Schöningh, Paderborn, 1922.
— Erzieher und Lehrer. Schöningh, Paderborn, 1928.
Schröder, H.: Soziologie der Volksschulklasse. Niemeyer, Halle (Saale), 1928.
Spranger, E.: Lebensformen. 3. Auflage, Niemeyer, Halle (Saale), 1927.
— Gedanken über Lehrerbildung, Leipzig, 1920.
Stern, E.: Die Feststellung der psychischen Berufseignung und die Schule. Barth, Leipzig, 1927.
Stern, W.: Die Mitwirkung der Psychologie bei der Aufnahme in ein Lehrerinnenseminar. Ztschr. f. angew. Psychol., Herausg., Stern & Lipmann, Barth, Leipzig, 1918.
— Psychologie der frühen Kindheit. Quelle & Meyer, Leipzig, 1928.
Utitz, E.: Charakterologie. Heise, Charlottenburg, 1925.
Voigtländer, E.: Zur Psychologie der Erzieherpersönlichkeit. Ztschr. f. pädg. Psychol., Leipzig, 1918.
— Zur Psychologie des Erziehers. Pädg. Blätter Heft 10, 11 und 12, 1917.
Wagner, J.: Eignungsprüfungen für die Zulassung zur Gewerbelehrerausbildung. Ztschr. f. pädg. Psychol. 1921.
— Das Werterlebnis zwischen Schüler und Lehrer. Ztschr. f. pädg. Psychol., 1929.
Wolf, A.: Umwelttypen. Ztschr. f. pädg. Psychol. 1928.
Weitsch, E.: Politische Invasion. Die Erziehung. 1931, Heft 12.
Wernecke, Fr.: Von der Tragik des Erziehers. Ztschr. f. pädg. Psychol., 1925.
Zeidler, K.: Vom erziehenden Eros. Adolf Saal, Lauenburg a. d. E.
Zergiebel, M.: Zur Psychologie des Lehrers. Ztschr. f. pädg. Psychol., Leipzig, 1911.
Ziegler, H. W.: Bericht über die Psychologie des Lehrens und Lehrers. Die Erziehung. 1930, Heft 12.

Lebenslauf

Ich, Willy Friedrichs, wurde am 28. März 1902 als Sohn des Tischlermeisters August Friedrichs und seiner Ehefrau Maria, geb. König, zu Pockfitz, Kreis Gardelegen, Prov. Sachsen, geboren. Ich besuchte die Volksschule meines Heimatdorfes. Nach meiner Konfirmation bestand ich die Aufnahmeprüfung zur Präparanden-Anstalt in Wahrlingen. Nach 3jähriger Ausbildung in Wahrlingen wurde ich in das Lehrerseminar in Neuhaldensleben aufgenommen, an dem ich auch meine erste Lehrerprüfung ablegte. 1925 bezog ich die Universität Halle, um mich dem Studium der Philosophie, Pädagogik und Vorgeschichte zu widmen. 1928 legte ich die erforderlichen Ergänzungsprüfungen im Griechischen und Lateinischen ab. Ich besuchte die Vorlesungen und Uebungen folgender Professoren und Dozenten: Baesecke, Bremer, Hahne †, Heldmann, Liepe, Menzer, Schering, Stammler, Utitz, Wichmann, Wittsack. Ihnen allen, insbesondere aber Herrn Prof. Dr. Utitz und Herrn Prof. Dr. Menzer wie auch Herrn Prof. Dr. Stenzel bin ich für Anregung und Förderung der vorliegenden Dissertation zu großem Dank verpflichtet.

Eduard Klinz Buchdruck-Werkstätten Halle (Saale), Dölauer Straße 14
Spezialdruckerei für wissenschaftliche Werke und Dissertationen